

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 36
Helsinki Studies in Education, number 36

Mikko Puustinen

Puhumalla teoretisoitu?

Aineenopettajakoulutuksen kasvatustieteellistyminen ja asiantuntijapuhe 1970-luvulta 2010-luvulle

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston päärakennuksen auditoriossa XIV, Fabianinkatu 33, lauantaina 27. lokakuuta 2018 klo 10

Helsinki 2018

Ohjaajat

Professori Jukka Rantala, Helsingin yliopisto

Dosentti Janne Sääntti, Helsingin yliopisto

Esitarkastajat

Professori Heikki Silvennoinen, Turun yliopisto

Emeritaprofessori Arja Virta, Turun yliopisto

Kustos

Professori Jukka Rantala, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Hannu Simola, Turun yliopisto

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-4582-6 (nid.)

ISBN 978-951-51-4583-3 (pdf)

Mikko Puustinen

Theorized by speaking?

Disciplinization of subject teacher education and the rhetoric of policy texts from 1970s to 2010s

Abstract

In this study, I analyse the education of subject teacher candidates and the rhetoric of committee and evaluation texts that have regulated and guided teacher education in Finland from the 1970s to the present day. The data of this research consist of degree requirements of teacher education, committee and evaluation texts and surveys. In investigating committee and evaluation texts I use rhetorical analysis, which is a quite rarely used method in the field of education. The need for a historical view of subject teacher education is emphasized by many studies about the history of class teacher education.

During the last four decades, the theoretical content of studies in subject teacher education has increased and the amount of practically oriented studies have decreased. Despite this shift in emphasis, subject teacher education is characterized by strong historical continuity and stability. At the same period, the education of class teachers has changed significantly. This highlights the stability of subject teacher education.

During the period analysed in this study, the aims given to teacher education and teachers have significantly increased. In policy texts, teachers have become educational experts who are expected to be able to do independent research based on their own teaching. Based on rhetorical and historical analyses there seems to be a discrepancy between committee and evaluation texts and the historical stability of the subject teacher's studies. These texts are interpreted as epideictic speech, which aims to persuade its audience of the benefits of research-based teacher education. The analysis reveals that the argumentation of evaluation texts is selective. The stated proposals are expressed as being inevitable.

These results challenge the claim that Finnish teacher education has resolved the demanding relationship between theory and practice. In my interpretation, the rhetoric of policy texts and the disciplinary developments in subject teacher education embody efforts to raise the academic status of teacher education.

Keywords: Teacher Education, teacher training, subject teachers, rhetorical analysis

Mikko Puustinen

Puhumalla teoretisoitu?

Aineenopettajakoulutuksen kasvatustieteellistyminen ja asiantuntijapuhe 1970-luvulta 2010-luvulle

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkastelen aineenopettajien koulutuksen kehitystä ja opettajankoulutusta käsittelevän asiantuntijapuheen retoriikkaa 1970-luvulta 2010-luvulle. Tutkimuksen aineisto koostuu yliopistojen tutkintovaatimuksista, asiantuntijoiden tuottamista komitea- ja selvitysteksteistä sekä opiskelijoilta kerätystä kyselyaineistosta. Komitea- ja selvitystekstien analyysi perustuu retoriseen analyysiin, jota on aiemmin käytetty vain vähän kotimaisessa kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa. Tarvetta aineenopettajien koulutuksen historian tutkimukselle alleviivaa luokanopettajien koulutuksen historian runsas tutkimus viime vuosina.

Noin 40 vuoden tarkastelujaksolla aineenopettajien pedagogiset opinnot ovat kasvatustieteellistyneet. Teoreettisesti painottuneiden opintojen määrä on kasvanut ja opetusharjoitteluiden vähentynyt. Muutoksista huolimatta aineenopettajakoulutuksessa on havaittavissa vahva historiallinen jatkuvuus, jota korostaa luokanopettajien koulutuksen merkittävä muutos samana aikana.

Tutkimuksen aikajänteellä opettajankoulutukselle ja opettajille asiantuntijapuheessa asetetut tavoitteet ovat kasvaneet merkittävästi. Asiantuntijateksteissä opettajasta on tullut kasvatusalan asiantuntija, jonka tulisi osata tutkia omaa työtään. Retorisen ja historiallisen analyysin perusteella asiantuntijapuheen ja aineenopettajien opintojen vähäisen muutoksen välillä on ristiriita. Asiantuntijatekstit määrittävät ylistyspuheeksi, joka pyrkii vakuuttamaan yleisön opettajankoulutuksen tutkimusperustaisen mallin kannalle. Analyysi paljastaa argumentoinnin valikoivaksi. Esitetyt ratkaisut ilmaistaan vaihtoehtottomina.

Tutkimukseni haastaa asiantuntijapuheessa esitetyt näkemykset, joiden mukaan käytännön ja teorian yhteensovittamisen haasteet opettajankoulutuksessa on onnistuttu ratkaisemaan. Tulkintani mukaan asiantuntijapuheen retoriikka ja aineenopettajien opintojen kasvatustieteellistyminen ilmentävät pyrkimyksiä vahvistaa opettajankoulutuksen akateemista asemaa.

Avainsanat: opettajankoulutus, aineenopettajat, retoriikka, kasvatushistoria

Kiitokset

Näiltä sivuilta alkavan väitöskirjan tekeminen on ollut ollut hauskaa, miellyttävää, jännittävää, palkitsevaa, itsestään selvää, joskus haastavaa, mutta ei koskaan raskasta tai vastenmielistä. Tutkimus on ollut kuin uskollinen ystävä, jonka seuraan voi aina palata vaikka ei olisi hetkeen tavattu, ja jonka seurassa pääsee irtautumaan arjen murheista. Olen syvästi kiitollinen niille eri aikoina toimineille instituutioille ja ihmisille, joiden ansiosta olen saanut harjoittaa akateemista älyttelyä. Olen varsin ylpeä, että sain ujutettua Sokrateen osaksi tutkimustani. Toivoakseni olen viisastunut matkalla.

Ohjaajat Jukka Rantala ja Janne Sääntti, kiitos paljosta, mutta ennen kaikkea kärsivällisyydestä ja alusta, kun otitte toisen yliopiston kasvatin tiimiin joustavan tehokkaasti. Kanssakirjoittajat Jari Salminen, Janne Sääntti, Anna Koski ja Tuure Tammi, kiitos yhteistyöstä. On ollut palkitsevaa ajatella kanssanne. Uskon vakaasti, että yhdessä tekemällä olemme nähneet syvemmälle.

Helsingin yliopiston historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tohtoriseminaarin osallistujat, kiitos mainioista keskusteluista omani ja muiden tutkimusten äärellä. Jan Löfström, kiitos loputtomasta positiivisuudesta. Najat Ouakrim-Soivio, kiitos kun autoit minua tajuamaan määrällistä tutkimusta. Kiitos kaikki muut Joensuun ja Helsingin yliopistoyhteisöjen jäsenet, joiden kanssa olen saanut rakentaa omaa ajatteluani lukemattomissa keskusteluissa. Suolan keittäminen jatkuu.

Esitarkastajat Arja Virta ja Heikki Silvennoinen, kiitos rakentavista huomioista. Kiitos osatutkimuksia julkaisuprosessin aikana nimettömästi kommentoineet arvioitsijat. Kaikkien teidän palautteenne vei tutkimustani eteenpäin ja auttoi minua kehittämään tutkijana.

Karjalaisen Kulttuurin Edistämissäätiö, kiitos mahdollisuudesta keskittyä täysipäiväisesti väitökseni viimeistelyyn.

Kiitos ystävät ja kollegat. Heli ja muu perhe, kiitos!

Helsinki, lokakuu 2018
Mikko Puustinen

Artikkelit

Puustinen, M. 2012. Ohjatusta opetuksesta omatoimiseen tutkimukseen – Aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen akatemisoitumiskehitys Helsingin ja Joensuun yliopistoissa 1980-2011. *Kasvatus & Aika* 6 (2), 21–36.

Puustinen, M., Sääntti, J. & Salminen, J. 2015. Ylistystä ja toiminta-alttiutta – retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajankoulutus 2020 -loppuraportissa. *Kasvatus* 46 (1), 6–18.

Sääntti, J., Puustinen, M. & Salminen, J. 2018. Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. *Teachers and Teaching* 24 (1), 5–21.

Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A. & Tammi, T. 2018. Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 74, 170–179.

Artikkeleiden uudelleenjulkaisuun väitöskirjan osana on saatu kustantajien lupa.

Sisältö

KIITOKSET	5
ARTIKKELIT	6
1 JOHDANTO	8
1.1 Unohdettu aineenopettaja	8
1.2 Tutkimuksen tavoitteet	9
2 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	12
2.1 Akateemisuus, akatemisoituminen ja aineenopettajat	12
2.2 Teorian ja käytännön yhdistäminen opettajankoulutuksen haasteena	15
2.3 Opettajankoulutuksen tieteenalaistumisen ja aineenopettajien koulutuksen tutkimus	18
3 RETORINEN ANALYYSI TUTKIMUSMENETELMÄNÄ	25
4 TUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS	29
4.1 Aineenopettajaopintojen kehityksen vertailu Joensuun ja Helsingin yliopistoissa (artikkeli 1)	29
4.2 Opettajankoulutukseen kohdistuneen asiantuntijapuheen analyysi (artikkelit 2 ja 3)	31
4.3 Opiskelijoiden kokemus opinnoistaan: kyselytutkimus Helsingin yliopistossa (artikkeli 4)	36
5 KÄYTÄNNÖSTÄ TEORIAAN	41
5.1 Muutos, jatkuvuus ja akateemisuus aineenopettajien koulutuksessa	41
5.2 Opettaja alistavan ylistyspuheen armoilla	48
6 POHDINTA	54
6.1 Tärkeimmät tulokset	54
6.2 Aineenopettajakoulutuksen haasteet tutkimuksen tulosten näkökulmasta	55
6.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja menetelmien arviointi	59
6.4 Jatkotutkimuksen aiheita	62
LÄHTEET	66

1 Johdanto

1.1 Unohdettu aineenopettaja

Suomen koulujärjestelmää pidetään laajalti ihanteellisena. Yhtenä syynä Suomen menestykseen kansainvälisissä koulutusvertailuissa, kuten Pisa-tutkimuksissa, on pidetty laadukasta opettajankoulutusta, jonka on sanottu olevan esimerkillinen myös kansainvälisesti. Tutkimuksissa on löydetty viitteitä siitä, että 1970-luvun päätös edellyttää kaikilta opettajilta ylempää korkeakoulututkintoa on ollut yksi tekijä erinomaisten oppimistulosten takana. Merkitystä on esitetty olevan myös suomalaisten opettajien vahvalla ammatillisella asemalla. (Kansanen 2014; Niemi & Jakku-Sihvonen 2006; Sahlberg 2011; Simola 2015; Westbury ym. 2005.)

Kansainvälisesti ja historiallisesti tarkastellen suomalainen opettajankoulutus on kehittynyt varsin omaleimaiseksi. Suomessa sekä opettajien että opettajankouluttajien ammatillinen arvostus on poikkeuksellisen korkea. Omaleimainen kehitys alkoi, kun yhteiskunnallisiin muutospaineisiin vastattiin uudistamalla luokanopettajien koulutus. Yliopistojen tutkinnonuudistus 1970-luvulla avasi kansainvälisestä mallista poiketen myös luokanopettajille tien ylempään korkeakoulututkintoon. Aiempaa laajemman ja tieteellisemmän koulutuksen saaneiden opettajien odotettiin kykenevän kehittämään omaa työtään sekä seuraamaan ajankohtaista tutkimustietoa. (Kansanen 2014; Sääntti ym. 2018.)

Kehitys on huipentunut 1990-luvulta alkaen. On puhuttu tutkivasta opettajasta ja myöhemmin 2000-luvulla tutkimusperustaisesta opettajankoulutuksesta. Ajatuksena on, että kaikki opetus perustuisi tutkimukseen, ja että opetus ja tutkimus yhdistyisivät opettajan työssä, kun opettajat tutkisivat omaa työtään. Näin opettajan työ perustuisi tutkittuun tietoon, johon opettaja peilaisi (reflektoisi) omaa toimintaansa. (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006; Kansanen 2014; Sääntti ym. 2018; Westbury ym. 2005.)

Tässä tutkimuksessa keskityn aineenopettajien koulutukseen. Opettajuutta ja opettajankoulutusta käsittelevässä tutkimuksessa aineenopettajat jäävät usein sivuosaan luokanopettajien viedessä pääroolin. Näin on siitä huolimatta, että Suomessa työskentelee enemmän aineen- kuin luokanopettajia (Nissinen & Välijärvi 2011). Puheen painopisteen epäsuhta korostuu selitettäessä Pisa-menestystä opettajien korkealla koulutustasolla, tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen vahvuudella ja luokanopettajakoulutuksen vetovoimaisuudella (ks. esim. Niemi 2010). Kuitenkin Pisa mittaa aineenopettajien opetuksessa olevien 15-vuotiaiden oppilaiden osaamista, ja aineenopettajien koulutus on ollut yliopistotasosta 1800-luvulta lähtien.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Opettajankoulutuksen sisältöjen ja rakenteen muuttumista viime vuosikymmeninä on tutkimuksessa kuvattu akatemisoitumiseksi (esim. Rantala ym. 2013a). Se, miten tämä tutkimusperustaisen opettajankoulutusmallin omaksuminen on näkynyt aineenopettajien koulutuksessa, on jäänyt tutkimuksen marginaaliin. Aineenopettajien sivuuttamista opettajankoulutuksen historian tutkimuksessa korostaa luokanopettajien koulutuksen akatemisoitumiskehityksen varsin runsas tutkimus viime vuosina. Miten luokanopettajien koulutuksen kehittymisen perusteella muodostettu näkemys sopii aineenopettajien koulutukseen? Miksi aineenopettajien koulutuksen akatemisoitumista ei ole tutkittu yhtä innokkaasti kuin luokanopettajan koulutusta? Miten opettajankoulutukseen kohdistettu asiantuntijapuhe vastaa aineenopettajakoulutuksen historiallista kehitystä ja opiskelijoiden kokemuksia opinnoistaan? Pyrin vastaamaan näihin kysymyksiin tutkimuksessani.

Väitöstyölläni on kaksi päätavoitetta: vahvistaa ymmärrystä aineenopettajakoulutuksen kehityksestä sekä analysoida opettajankoulutukseen ja opettajuuteen kohdistettua asiantuntijapuhetta. Tutkimukseni aikarajaus kattaa opettajankoulutuksen nykymuotoisen¹ ajan 1970-luvulta 2010-luvulle. Väitökseni osatutkimuksissa olen tutkinut aineenopettajien koulutuksen sisältöjä (Puustinen 2012), opettajankoulutukseen kohdistuneen asiantuntijapuheen retoriikkaa (Puustinen ym. 2015; Sääntti ym. 2018) ja aineenopettajaopiskelijoiden kokemuksia opinnoistaan (Puustinen ym. 2018). Tässä yhteenvedossa syvennän, teoretisoin ja kontekstualisoin osatutkimusten tuloksia.

Aineenopettajien koulutus jakautuu kahteen osaan: omassa oppiaineessa suoritettaviin pääaineen, eli tulevan opetettavan aineen tai aineiden opintoihin, sekä opettajankoulutusyksiköissä suoritettaviin kasvatustieteellisiin opintoihin (Lavonen 2016; Puustinen 2012).² Tutkimukseni kohdistuu koulutuksen opettajaksi pätevöittävään kasvatustieteelliseen osuuteen erityisesti Helsingin yliopistossa. Aineenopettajaopiskelijoiden omilla ainelaitoksillaan suorittamien opintojen lisäksi tutkimuksen ulkopuolelle rajautuu ainedidaktiikan kurssien ja opetusharjoitteluiden sisältöjen tarkempi analyysi. Ne vaatisivat oman tutkimuksensa, samoin kuin kaikkien Suomessa aineenopettajakoulutusta tarjonneiden opettajankoulutusyksi-

¹ Nykymuotoisella viitataan 1970-luvun tutkinnonuudistuksen jälkeiseen ajanjaksoon, jolloin luokanopettajat ovat suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon ja aineenopettajien koulutuksen kasvatustieteellinen osuus on suoritettu limittäin pääaineen opintojen kanssa osana yliopistotutkintoa, ei auskultointina varsinaisen tutkinnon jälkeen. Vaihtoehtoiset käsitteet, kuten akateeminen tai yliopistollinen opettajakoulutus, heijastelevat vahvasti luokanopettajien koulutuksen näkökulmaa. Ks. tarkemmin luvut 2.1 ja 5.1.

² Opintojen rakenne ja nimitys sekä yliopistojen hallinnollisten yksikköjen (laitos, tiedekunta jne.) nimet ovat muuttuneet tutkimukseni aikajänteellä ja vaihtelevat yliopistojen välillä. Opinnoista tarkemmin ks. luvut 2.1 ja 5.1.

köiden opintojen kehityksen yksityiskohtainen tarkastelu tai suomalaisen aineenopettajakoulutuksen järjestelmällinen vertailu suhteessa erilaisiin kansainvälisiin malleihin.

Asiantuntijapuheella tarkoitan tekstimuotoisia dokumentteja, kuten komiteamietintöjä sekä selvitys- ja arviointiraportteja, joiden tavoitteena on ollut kehittää ja arvioida suomalaista opettajankoulutusta. Usein näissä aineistossa keskustellaan myös opettajuudesta ja opettajan työstä (Puustinen ym. 2015; Sääntti ym. 2018). Aineenopettajien koulutuksen tutkimuksen kannalta on haasteellista, että asiantuntijapuhe on keskittynyt opettajankoulutukseen yleisellä tasolla – tai kohdistunut luokanopettajiin. Suoranaisesti aineenopettajiin kohdistunutta asiantuntijapuhetta on tuotettu hyvin niukasti. Sen vuoksi asiantuntijapuhetta perkaavien osatutkimusteni (Puustinen ym. 2015; Sääntti ym. 2018) analyysi kohdistuu yleiseen opettajankoulutuspuheeseen. Mutta, kuten tässä osatutkimukset yhteen nivovassa yhteenvedossa pyrin osoittamaan, näiden tekstien ohjausvaikutus on havaittavissa myös aineenopettajien koulutuksen kehityksessä.

Tutkimukseni aineisto koostuu kolmesta erityyppisestä materiaalista: yliopistojen tutkintovaatimuksista, asiantuntijoiden tuottamista komitea- ja selvitysteksteistä sekä opiskelijoilta kerätystä kyselyaineistosta. Vaikka samoja komitea- ja selvitysaineistoja on käytetty aiemmissa tutkimuksissa, ovat valitsemani näkökulma ja tutkimusote uusia. Aineistojen tapaan osatutkimusten tutkimusmenetelmät eroavat toisistaan. Ensimmäisessä osatutkimuksessa vertailen aineenopettajien koulutuksen tutkintovaatimuksia sisällönanalyysin avulla. Toisessa ja kolmannessa hyödynnän retorista analyysia, jota on aiemmin käytetty vain vähän kotimaisessa kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa. Neljäs osatutkimus perustuu laajaan kyselyaineistoon, jota analysoin pääasiassa määrällisin menetelmin.

Osatutkimuksia yhdistää tavoite hahmottaa aineenopettajakoulutus mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Pyrin näkemään tutkimuskohteeni eri suunnista. Eri-laiset aineistot ja metodit avaavat useita näkökulmia aineenopettajakoulutuksen kehitykseen, mikä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Komiteamietinnöistä ja selvitysraporteista ilmenevät muutospaineet näkyvät opintojen sisältöjen muuttumisena. Kyselytutkimuksen vastaukset puolestaan kertovat, miten opiskelijat kokevat opinnot. Osatutkimusten tulosten kokoava tarkastelu tarjoaa mahdollisuuden hahmottaa aineenopettajien koulutus kokonaisvaltaisena ilmiönä, ainedidaktiikkaan ja opetusharjoitteluun sekä opettajankoulutusyksiköiden maantieteelliseen kattavuuteen liittyvät varaukset huomioiden.

Osatutkimuksista nousee vahvasti esiin opettajankoulutuksen klassinen dilemma, teorian ja käytännön vuorovaikutus. Tavoitteenani on ymmärtää ja selittää aineenopettajakoulutuksen jännitteitä, jotka kytkeytyvät käytännön ja teorian välisen suhteen ohella esimerkiksi aineenopettajien koulutuksen rakenteisiin. Vaikka tulkintani asiantuntijapuheen retoriikasta haastaa asiantuntijapuheessa esitettyjä näkemyksiä, en – kriittisistä huomioista huolimatta – pyri väheksymään tai

kiistämään kasvatustieteen ja teoreettisen ajattelun merkitystä aineenopettajien koulutuksessa tai opetustyössä.

Huomionarvoista on, että käsite opettajankouluttaja pitää sisällään hyvin moninaisia tehtäviä harjoittelukoulujen opettajista yliopistonlehtoreihin ja edelleen professoreihin. Analysoimani asiantuntijapuhe on tuotettu rajatussa piirissä, johon on kuulunut eritoten professoritason edustajia. Monen opettajankouluttajan silmin aineenopettajien koulutuksen muutos voikin näyttää osin toisenlaiselta kuin esitän (ks. esim. Rautiainen 2012), tai käytännön ja teorian suhde vähemmän haastavalta kuin asiantuntijapuheen retoriikan perusteella tekemäni tulkinta.

Edellä esittämäni näkökohtien vuoksi haluan painottaa, että tutkimukseni nojautuu yhteiskuntatieteellisen ja kasvatushistoriallisen tutkimuksen perinteeseen. Ihmistieteissä, erityisesti yhteiskunnan ja kulttuurin tutkimuksessa uuden tutkimuksen tehtäväksi nähdään uusien näkökulmien avaaminen ja vallitsevien ajatusmallinen kyseenalaistaminen, toisin näkeminen. (Alasuutari 2011; Simola 2015.) Tutkimukseni ei arvioi opettajankoulutuksen – tai etenkin yksittäisten opettajankouluttajien – onnistumista tai esitä suoria kehittämis ehdotuksia. Sen sijaan se voi vahvistaa opettajankoulutuksen itseymmärrystä, ja siten auttaa löytämään konkreettisia ratkaisuja koulutuksen jännitteiden purkamiseen.

Nykypäivää sivuavista juonteista huolimatta hahmotan tutkimukseni kasvatushistoriallisena. Esimerkiksi Jorma Kalelan (2017) mukaan on suorastaan historioitsijan velvollisuus asettaa menneisyys ja nykyisyys keskustelemaan keskenään. Tällaisen argumentoinnin tarvetta korostaa se, että historia on viime kädessä ainoa empiirinen aineisto, jonka perusteella nykyisyyttä ja tulevaisuutta voi arvioida. Näin muotoiltuna historioitsija rekonstruoi menneisyyttä voidakseen argumentoida nykyhetkestä tai tulevaisuudesta. Palaan tähän näkökulmaan yhteenve-toartikkelini pohdintaosiossa.

Aloitan katsauksella opettajankoulutuksen lähihistorian ja aineenopettajien koulutuksen tutkimukseen sekä tutkimukseni avainkäsitteisiin ja tutkimusmetodeihin luvuissa 2 ja 3. Luvussa 4 kuvaan tutkimusprosessia erittelemällä osatutkimusten aineistoja, tuloksia ja roolia väitöstyöni kokonaisuuden kannalta. Lopuksi, luvuissa 5 ja 6, summaan tutkimukseni tulokset ja pohdin, mitä kysymyksiä ja jatkotutkimuksen aiheita ne herättävät.

2 Tutkimuksen viitekehys

2.1 Akateemisuus, akatemisoituminen ja aineenopettajat

Suomessa järjestetyn aineenopettajakoulutuksen historia ulottuu 1800-luvulle. Edelleen käytössä oleva, yliopisto-opinnot ja normaalikoululla tapahtuvan opetusharjoittelun yhdistävä malli vakiintui 1860- ja 1870-luvuilla.³ Opettajaopiskelijat suorittivat oman aineensa ja kasvatustieteen tutkinnot sekä osallistuivat opetusharjoituksiin normaalilyseossa. Harjoittelukoululla opetusharjoittelijoiden koulutukseen kuului oppituntien seuraamista, niiden valmistelua ja pitämistä sekä pedagogiikkaan tutustumista. Opetusharjoitusten sisältö muistuttaa edelleen käytössä olevaa aineenopettajien koulutuksen opetusharjoitteluosuutta. (Heinonen 1987; Nurmi 1979; Vähä 2016.)

Lähes sadan vuoden jälkeen aineenopettajakoulutuksen rakenteet uudistuivat osana koko opettajankoulutuksen muutosta 1960- ja 1970-luvuilla. Tutkinnonuudistuksen jälkeenkin aineenopettajat suorittivat vanhaan tapaan yliopistotutkinnon pääaineessaan. Opettajaksi pätevöityi suorittamalla 40 opintoviikon laajuiset kasvatustieteelliset opinnot, joihin sisältyi opetusharjoittelujaksoja. Erona aiempaan oli, että kasvatustieteen opinnot suoritettiin limittäin pääaineen opintojen kanssa, ei varsinaisen tutkinnon jälkeen (”auskultointi”). 1990-luvun tutkinnonuudistuksen myötä kasvatustieteellisten opintojen nimi vaihtui opettajan pedagogisiksi opinnoiksi.⁴ Voimassa olevan lainsäädännön mukaan aineenopetusta on kelpoisen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot sekä vähintään 120 opintopisteen laajuiset opetettavan aineen opinnot yhdessä opetettavassa aineessa ja vähintään 60 opintopisteen laajuiset vastaavat opinnot muissa opetettavissa aineissa. Perusopetuksen aineenopettajalle riittävät vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot kaikissa opetettavissa aineissa. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986 muutoksineen; Puustinen 2012.)

³ Turun akatemiassa perustettiin 1800-luvun alussa kasvatustieteen seminaari valmistamaan oppikoulunopettajia. Systemaattisempi malli rakentui vuosisadan puolimaissa: Oppikoulunopettajiksi aikovien ylioppilaiden tuli kirjautua kasvatustieteen ylioppilaina Helsingin yliopistoon, jonne perustettiin kasvatustieteen- ja opetustieteen professorin virka. Koulutus täydentyi, kun Helsinkiin perustettiin normaalilyseo opetusharjoittelua varten. (Heinonen 1987; Rautiainen 2012.)

⁴ Käytän jatkossa nimityksiä kasvatustieteelliset ja pedagogiset opinnot synonyymeina riippumatta siitä, mikä opintojen virallinen nimi kulloinkin on ollut. Muita esimerkkejä termien evoluutiosta ovat esimerkiksi opettajanvalmistuksen muuttuminen opettajankoulutukseksi sekä opetusharjoittelun uudelleennimeäminen ensin praktikumiksi (Helsingissä) ja myöhemmin vielä ohjatuksi harjoitteluksi. Myös näiden käsitteiden osalta pyrin selkeyteen ja yhdenmukaisuuteen mahdollisen historiallisen epätarkkuuden uhallakin.

Tutkimukseni keskiössä oleva aineenopettajien koulutuksen kehitys kytkeytyy vahvasti luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumiseen ja kasvatustieteen aseman vahvistumiseen opettajankoulutuksen taustatieteenä (Simola 1997; 2015). 1970-luvulta lähtien kaikesta opettajankoulutuksesta on puhuttu akateemisenä opettajankoulutuksena. Koulutuksen kokemaa muutosprosessia on puolestaan kuvattu akatemisoitumisen käsiteellä.

Kotoperäisistä tekijöistä, kuten luokanopettajien koulutuksen kohoamisesta maisteritasoiseksi 1970-luvun tutkinnonuudistuksen vanavedessä, alkanut akatemisoitumiskehitys kiinnittyy varsin mutkattomasti myös kansainväliseen kehitykseen. Monissa länsimaissa innostuttiin 1900-luvun lopulla tutkiva opettaja -ajattelusta (*research-oriented teacher*), joka omaksuttiin Suomessa 1980-luvun lopulta lähtien ja joka näkyi vahvasti kotimaisessa opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksessa, asiantuntijapuheessa sekä yliopistojen tutkintovaatimuksissa 1990-luvulla. (Komiteamietintö 1989; Puustinen 2012; Puustinen ym. 2015; Sääntti ym. 2018.) Edelleen 2000-luvulla opettajankoulutuksen akateemisuus on liitetty käsitteeseen tutkimusperustainen opettajankoulutus (*research-based teacher education*). Sen tärkeänä elementtinä on termi käyttöteoria (*personal practical theory*), jonka jokaisen opettajaopiskelijan esitetään omaksuvan koulutuksensa aikana. Myös käyttöteorian juuret löytyvät 1980-luvun kansainvälisestä keskustelusta. (Puustinen ym. 2018; ks. myös Elbaz 1981; Korthagen 2011; Levin & He 2008).

Kuten jo aiemmin toin esiin, kaikkien opettajien suorittama ylempi korkeakoulututkinto ja tutkimusopintojen rooli opettajien koulutuksessa nostetaan usein suomalaisen opettajankoulutuksen menestystekijöiksi. Opettajankoulutuspuheessa onkin annettu erityisen paljon painoarvoa koulutuksen akateemisuudelle, jonka on esitetty juontuvan erityisesti tutkimuksellisuudesta. Sille, mitä akateemisuus ja akatemisoituminen opettajankoulutuksen kontekstissa tarkalleen ottaen tarkoittavat, on kuitenkin annettu erilaisia ja osin ristiriitaisia merkityksiä.

Selkeä, mutta kenties tyhjä määritelmä akateemisuudelle liittyy koulutuksen sijoittumiseen yliopistoihin. Esimerkiksi Jouko Vuorenpää (2003) yhdistää akateemisuuden koulutukseen yliopistoissa: hänen määritelmänsä mukaan yliopistolinen, eli yliopistoissa järjestettävä, ja akateeminen opettajankoulutus tarkoittavat samaa. Vuorenpään mukaan opettajankoulutus akatemisoitui, kun koko opettajankoulutus tuli yliopistojen ja korkeakoulujen yhteyteen 1970-luvulla. (Vuorenpää 2003, 12, 85.) Samaa määritelmää käytetään akateemisen luokanopettajakoulutuksen juhlakirjoissa: yliopistokoulutus on opettajan ammattiin pätevöittävä väylä (Valtonen & Rautiainen 2013). Koulutuksen sijainnin ohella akateemisuuteen on liitetty myös pro gradu -tutkielman tekeminen (Kallioniemi ym. 2010).

Edellisiä laajemmat vaatimukset akateemisuudelle antaa Pertti Kansanen (2012), joka korostaa, ettei sijainti tee koulutuksesta akateemista. Tätä Kansanen perustelee toteamalla, että monessa länsimaassa opettajat koulutetaan yliopistoissa tai niihin verrattavissa oppilaitoksissa, mutta koulutuksen sisältö voi olla

hyvin vaihtelevaa. Kansasen määritelmän mukaan opettajankoulutus on akateemista, kun opettajankoulutuksella on itsenäinen asema yliopistossa, se perustuu tutkimuksen ja opetuksen ykseyteen sekä muodostaa yhtenäisen sisällöllisen rakenteen kasvatustieteen ympärille. Kansasen määritelmän mukaisesti akatemisoituminen olisi siten näitä kolmea akateemisuuden kriteeriä kohti siirtymistä tai niiden tavoittelua.

Kansasen kriteereistä ensimmäinen, tutkimuksen ja opetuksen ykseys, kytkeytyy opettajankouluttajien vahvistuneeseen statukseen tutkijoina (Rantala ym. 2013a). Toinen kriteeri, opettajankoulutuksen itsenäinen asema, toteutui viimeistään 1990-luvun alussa. Toisaalta ”itsenäistyminen” merkitsi siteiden katkeamista moniin kasvatustieteen lähitieteisiin, mikä johti kritiikkiin historiattomasta, kapeasta ja kouluttomasta didaktisesta ajattelusta. (Jauhiainen & Rinne 2012; Rantala ym. 2013a; kritiikistä ks. esim. Simola 1997.)

Kansasen kriteereistä kolmas, opettajankoulutuksen rakentuminen kasvatustieteen ympärille, yhdistää useimpia akatemisoitumiselle annettuja merkityksiä. Esimerkiksi Rantala ja kumppanit (2010; 2013a) rinnastavat akatemisoitumisen käsitteen termiin tieteellistymiskehitys. Heidän tulkintansa mukaan luokanopettajien opinnot ovat muuttuneet 1970-luvulta lähtien tieteellisävytteisimmiksi. Muutosta tutkijat mittaavat henkilökunnan koulutustasolla ja kontaktiopetuksen osuuden pienentymisellä. Toisena akateemisuuden osoittimena he pitävät opintojen järjestämistä: omatoiminen työ on lisääntynyt ja ohjattu käytännöllinen opiskelu, kuten opetusharjoittelu vähentynyt.

Myös Hannu Simola käyttää akatemisoitumisen sijaan tieteenalaistumisen käsitettä. Simolan mukaan opettajankoulutus on nykymuotoisena aikana tieteenalaistunut, eli kasvatustieteen osuus koulutuksen kokonaissisällöstä on kasvanut. Suomalainen kasvatustiede on ollut koko olemassaolonsa ajan kytköksissä opettajankoulutukseen. Esimerkiksi kasvatustieteen professuureista noin kaksi kolmasosaa oli opettajankoulutuksessa 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa (Simola 2015, 312–313). Simola (1997) luonnehtii muutosta tiedosta puhumisesta tiedon disiplinaantumiseksi. Tieteenala saavuttaa (yksin) oikeuden nimetä ja jäsentää ilmiöitä. Se voi määrittää miten puhutaan ja mikä on totta ja tarpeellista tietoa. Samalla puheoikeudesta tulee yhä rajatumpaa, ja vain tieteenalan edustaja on oikeutettu esiintymään arvovaltaisena puhujana. Näin määriteltynä opettajankoulutuksen tieteenalaistumista on puhe- ja määrittelyoikeuden monopoli kasvatuksesta ja koulutuksesta.

Tiivistäen, akatemisoituminen on merkinnyt opettajankoulutuksen kasvatustieteellistymistä, jonka puolestaan voi nähdä synonyymina tieteenalaistumiselle. Tässä merkityksessä opettajankoulutuksen akatemisoiminen on mahdollista nähdä osana kasvatustieteen projektia päästä akateemisesti hyväksytyksi yliopis-

tolliseksi oppiaineeksi samalla, kun opettajankouluttajat siirtyivät pois seminaareista (Simola 1997; 2015; Rantala ym. 2013a).⁵ Tätä kehitystä tukevana, joskin osin itsenäisenä kaarena hahmottuu kansainvälisten sekä opettajankoulutuksen että kouluissa toimivien opettajien tutkimusosaamista korostavien vaikutteiden ja käsitteiden omaksuminen.

Aineenopettajakoulutuksen osalta akatemisoitumisen merkitys vain kasvatustieteellistymisenä jää kuitenkin vajaaksi, sillä voihan akatemisoituminen viitata muuhunkin tieteeseen kuin kasvatustieteeseen. Tätä korostaa aineenopettajien koulutuksen sijoittuminen yliopistoihin jo ennen 1970-lukua, jolloin luokanopettajien koulutuksen akatemisoitumisen katsotaan alkaneen. Aineenopettajien koulutusta voinee pääaineopintojen osalta pitää akateemisena myös ennen 1970-lukua. Tuntuksikin osuvalla ymmärtää yhtäältä akatemisoituminen sekä toisaalta kasvatustieteellistyminen ja tieteenalaistuminen erillisinä käsitteinä aineenopettajakoulutuksen kontekstissa. Aineenopettajien suorittamat kasvatustieteelliset opinnot ovat kasvatustieteellistyneet ja teoretisoituneet, mutta koulutus kokonaisuutena ei välttämättä akatemisoitunut (Puustinen 2012).

2.2 Teorian ja käytännön yhdistäminen opettajankoulutuksen haasteena

Sekä opettajankoulutuksen että laajemmin opettajan ammatin kiperimpänä haasteena pidetään tavallisesti käytännön ja teorian yhteensovittamista. Yliopistoissa toimivat kasvatustieteilijät korostavat mielellään teorian ja tutkimustiedon merkitystä. Kysyttäessä samaa työssä toimivilta opettajilta vastaukset hajoavat niin kotimaisissa kuin kansainvälisissä tutkimuksissa. Teorian ja käytännön yhdistäminen näyttäytyy haastavana, eikä kasvatustieteen opintoja välttämättä pidetä merkityksellisinä työn kannalta. (Broekkamp & Hout-Wolters 2007; Gore & Gitlin 2004; Rautapuro ym. 2011.) Myös opettajaopiskelijoiden opintojensa aikana kokea ristiriita teoreettisten ja käytännöllisten opintosisältöjen välillä on havaittu sekä kansainvälisessä että suomalaisessa tutkimuksessa (Virta ym. 2001; ks. myös Puustinen ym. 2018).

Selitykseksi koulun arjen ja tutkimuksen kohtaamattomuudelle on esitetty ongelmaa tutkimustiedon välittymisessä opettajille (*knowledge-transfer problem*), haasteita tiedon tuottamisessa tiedeyhteisössä ilman opettajia (*knowledge-production problem*) ja mahdollista pysyvää kuilua tiedon erilaisten muotojen, teorian ja

⁵ Opettajankoulutuksen pääaineisiin kuuluu kasvatustieteen lisäksi tätä nykyä myös kasvatopsykologia.

käytännön välillä (*theory and practice as distinct forms of knowledge*). Tyhjentävää näkemystä teorian ja käytännön välisen suhteen haasteista tai mahdollisista ratkaisuista ei tieteellisessä keskustelussa ole kuitenkaan saavutettu. (Esim. Bartels 2003; Biesta 2007; Broekkamp & van Hout-Wolters 2007; Clifford & Guthrie 1988; Gore & Gitlin 2004; Korthagen & Kessels 1999; Labaree 2000; Van de Ven & Johnson 2006.)⁶

Suomessa keskustelua käytännön ja teorian rooleista opettajankoulutuksessa on käyty erityisesti tieteenalaistumisprosessin murrosvaiheissa. 1970-luvulla, jolloin teoreettisen aineksen osuus opettajaopiskelijoiden opinnoissa kasvoi, penättiin koulutukseen lisää käytännöllistä ainesta (Komiteamietintö 1975; Rantala ym. 2013a). Myös 2000-luvulla, tieteenalaistumisprosessin muutettua opettajankoulutuksen sisältöjä ja tavoitteita merkittävästi, on kyselty opettajien praktisten valmiuksien perään (Blomberg 2008; Syrjäläinen 2002; Sääntti 2007).

Verrattuna siihen, miten paljon opettajankoulutuksen yhteydessä puhutaan käytännöstä ja teoriasta, on hämmäntävää, kuinka usein niiden tarkka merkitys tai kulloinenkin käyttötarkoitus jää määrittelemättä. Erityisen kiintoisaa on, ettei teorian ja käytännön merkitystä määritellä kotimaisessa komitea- ja selvitysaineistossa (Sääntti ym. 2018).

Ela Sjølie (2014) analysoi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytyä keskustelua teorian määritelmästä ja roolista. Hän erottelee kolme ulottuvuutta, joiden kautta teorian käsite hahmottuu. Näistä ensimmäisessä teoria voidaan nähdä yksinkertaistettuna yleistyksenä jostain ilmiöstä. Tone Kvernbeekiä (2005) mukailen teorian voi tiivistää kartaksi tai malliksi, joka kuvaa maailmaa ja voi kertoa siitä jotain merkityksellistä. Toiseksi teorian käsitettä voi lähestyä teoria – käytäntö -parin avulla. Tällöin tehdään jako käytännöllisten, käytäntöä ohjaavien teorioiden sekä puhtaiden, uuteen tai pelkkään tietoon tähtäävien teorioiden välillä. Ero havainnollistuu luonnontieteitä ja opetustilannetta vertailemalla. Ihmisten käyttäytymistä tulkitsevat teoriat ovat selitysvoimaltaan heikompia kuin luonnonlakeja selittävät teoriat. (Sjølie 2014.)

Kolmas dimensio liittyy teorioiden käyttötarkoitukseen: onko kyseessä teoria käytäntöä varten vai teoria käytännöstä.⁷ Teoria käytäntöä varten pyrkii muuttamaan käytäntöä. Kvernbeekin (2005) mukaan opettajankoulutuksen teoriat ovat teorioita käytäntöä varten. Ongelmallista on, että teorian roolin hahmottaminen vain opetuskäytännön kehittäjänä sulkee pois teorioita, joiden tehtävänä on selittää, ymmärtää ja kuvata opetuksen käytänteitä. Tällaisia ovat esimerkiksi koulutuksen ja kasvatuksen historia, joka auttaa selittämään monia koulun arkisia toimintamalleja, sekä esimerkiksi teoriat opetussuunnitelmista ja sosialisatiosta.

⁶ Laajemmin tästä keskustelusta ks. esim. Salminen & Sääntti 2017; Sääntti ym. 2018.

⁷ *Theories for practice* ja *theories about practice*.

Sjølie pohtii myös teorian ja käytännön määrittelyä vastinparien kautta. Teoria määrittyy abstraktiksi, käytäntö taas konkreettiseksi ja spesifimmäksi. Teoria yhdistyy ajatteluun, käytäntö tekemiseen. Opettajankoulutuksen yhteydessä ydinkysymys lienee, onko kasvatustieteellinen tieto ”teoriaa”. Sjølien mukaan opettajuuden kontekstissa teoria voi usein tarkoittaa tietoa, erityisesti tutkimustietoa. Päädyimme samaan määritelmään suomalaista opettajankoulutusta käsittelevän komitea-aineiston analyysissa. Teorialla ja tutkimuksella (tutkimustiedolla) tarkoitetaan usein samaa tieteellisessä keskustelussa. Kasvatustiede määrittyi tarkoittamaan sekä teoriaa että tutkimusta. (Säntti ym. 2018.) Tämä määritelmä tuntuisi vastaavan myös opettajaopiskelijoiden mielikuvaa ”teorian” merkityksestä (Puustinen ym. 2018; Sjølie 2014; Veijola 2013).

Opettajankoulutuksessa ja erityisesti opettajaopiskelijoille käytäntöä edustavat opetusharjoittelut (Puustinen ym. 2018; Veijola 2013). Käytäntö yhdistyy silloin kapeasti vain tekemiseen eli opettamiseen. Tutkimuksen näkökulmasta käytännön merkitys on nähty laajempaan. Katriina Maaranen (2010) liittää käytäntöön myös opetuksen observoinnin ja analysoinnin. Hein Broekkamp ja Bernadette van Hout-Wolters (2007) puolestaan sisällyttävät käytäntöön kaiken, mitä opettajat tekevät työssään, kuten tuntien suunnittelun, oppituntien pitämisen, kokeiden korjaamisen ja vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa. Käytän käytännön käsitettä Broekkampin ja van Hout-Woltersin kuvaamassa laajassa merkityksessä.

Suomessa teorian ja käytännön dilemmaan on 2000-luvulla vastattu käyttäteorian avulla. Opiskelijan koulutuksensa aikana rakentaman henkilökohtaisen käyttäteorian on esitetty ratkaisevan teorian ja käytännön yhteensovittamisen haasteet. Käyttäteorian käsitteeseen on sitouduttu erityisesti Helsingin yliopistossa (Kansanen 2014; Puustinen ym., 2018; Stenberg ym. 2014). Edellä tiivistämäni keskustelun perusteella tuntuu kyseenalaiselta, voiko käyttäteoriaa pitää tieteellisessä mielessä teoriana. Ongelmalliseksi käyttäteorian käsitteen tekee myös määrittelyn puute: esimerkiksi Helsingin yliopiston tutkintovaatimuksissa ei anneta käyttäteorialle selkeää merkitystä (Puustinen ym. 2018). Opettajankoulutus pyrkii välittämään eksaktia tieteellistä tietoa oppimisesta ja kasvatuksesta. Jos käyttäteorialle ei ole selkeää määritelmää, voiko jokainen opiskelija rakentaa millaisen käyttäteoria haluaa? Onko tällöin mahdollista vertailla tai arvioida erilaisia käyttäteorioita? Ja miten eksaktin tieteellisen tiedon vaatimus silloin toteutuu?

Varsin lähellä käyttäteoriaa on termi käyttötieto. Käyttötiedolla tarkoitetaan opettajan kokonaisvaltaista näkemystä, joka ohjaa hänen toimintaansa. Käyttötiedon käsite eroaa teoriasta ainakin sen tieteellisessä merkityksessä siten, että käyttötiedon henkilökohtainen osuus ei ole teoreettisesti rakennettua tietoa, vaan siihen kuuluvat varsinaisen ”tiedon” ohella henkilökohtaiset uskomukset. (Veijola 2013.)⁸ Käsitteenä käyttötieto tuntuisikin kuvaavan opettajan praktista toimintaa käyttäteoriaa paremmin.

⁸ Laajemmin käyttötiedon käsitettä koskevasta keskustelusta ks. Veijola 2013.

Tässä luvussa hahmottelemani määritelmät eivät sulje teoriaa ja käytäntöä toisistaan erillisiksi. Karkeistava, ja jopa keinotekoisuuden uhalla tehty rajanveto mahdollistaa esimerkiksi opintojen historiallisen muutoksen tarkastelun. Toisaalta ratkaisuni merkitsee, ettei ole mahdollista erotella mihin teoria päättyy tai mistä käytäntö alkaa. Mutta ehkä niin on myös opettajaopiskelijan ja työssä toimivan opettajan ajattelussa? Onpa käytössä -teoria tai -tieto, etuliite käyttö kertoo toiminnan perusteena olevan jotakin muuta kuin puhdas teoria.

2.3 Opettajankoulutuksen tieteenalaistumisen ja aineen-opettajien koulutuksen tutkimus

Tutkimukseni kiinnittyy kasvatuksen ja koulutuksen historian, koulutuspolitiikan sekä opettajuuden ja opettajankoulutuksen tutkimukseen. Suomessa muun muassa Risto Rinne (1986; 1989), Risto Rinne ja Arto Jauhiainen (1988) sekä Hannu Simola (1995; 1996; 1997; 2015) ovat tuoneet esiin opettajuuden rakentumista historiallis-yhteiskunnallisessa viitekehyksessä. Tutkimuksissa on käynyt ilmi muun muassa opettajakunnan valtiolojaalisuus, professiopyrkimys ja kasvatustieteen vähittäinen vakiintuminen osaksi opettajuutta. Kansainvälisistä tutkijoista yhdysvaltalainen David F. Labaree (1992; 2004) sekä brittiläiset John Furlong kollegoineen (2000) ja Jean Murray (2008) ovat tuoneet esiin kasvatustieteen ja opettajan koulutuksen erityiskysymyksiä, tiedestatusta ja historiallista rakentuneisuutta.

Tätä tutkimusperinnettä ovat kuluvalle vuosikymmenellä jatkaneet Helsingin yliopiston tutkijat. Jukka Rantala ja kumppanit (2010; 2013a) sekä Janne Sääntti ja kumppanit (2014) ovat tarkentaneet kuvaa suomalaisen opettajankoulutuksen lähihistoriasta ja luokanopettajien koulutuksen akatemisoitumisesta. Janne Sääntti ja Jari Salminen ovat eritelleet didaktiikan kehitystä toisen maailmansodan jälkeen (Sääntti & Salminen 2012). Tutkimusten myötä kuva luokanopettajankoulutuksen akatemisoitumiskehityksestä on varsin kattava.⁹

Yliopistoissa järjestetyn opettajankoulutuksen kehitystä on tarkastellut Jouko Vuorenpää (2003). Vuorenpään tutkimuksen pääpaino on tarkastelujakson alkupuolella, etenkin 1970-luvun lopun muutoksissa, mutta se käsittelee myös 1990-luvun tutkinnonuudistusta. Vuorenpää ei problematisoi tutkimuksessaan opettajankoulutuksen kehitystä, eikä kytke sitä yliopistolaitoksen kehitykseen. Monien

⁹ Tarkemmin näistä projekteista:

[https://tuhat.helsinki.fi/portal/fi/projects/suomalaisen-opettaj\(6775f335-05bb-4826-97b2-8b6966d4f695\).html](https://tuhat.helsinki.fi/portal/fi/projects/suomalaisen-opettaj(6775f335-05bb-4826-97b2-8b6966d4f695).html)

[https://tuhat.helsinki.fi/portal/en/projects/opettajankoulutukse\(3b5fa5f5-fe22-4758-9a6e-5c06acf540e8\).html](https://tuhat.helsinki.fi/portal/en/projects/opettajankoulutukse(3b5fa5f5-fe22-4758-9a6e-5c06acf540e8).html)

muiden opettajankoulutusta kokonaisuutena tarkastelevien tutkimusten tapaan Vuorenpään huomio kohdistuu lähinnä luokanopettajiin.

Akateemisen luokanopettajakoulutuksen kehitystä 1970-luvulta eteenpäin tarkastellaan kahdessa artikkelikokoelmassa. *Akateeminen luokanopettajakoulutus* (2010) keskittyy Helsingin yliopistossa järjestettyyn luokanopettajien koulutukseen 1970-luvulta 2000-luvulle. Kolme vuotta myöhemmin julkaistu *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi* (2013) laajentaa näkökulmaa, kun mukana on tutkijoita myös Jyväskylän ja Turun yliopistoista. Molemmissa teoksissa kirjoittajat tarkastelevat luokanopettajien koulutuksen akatemisoitumista muun muassa opettajankouluttajien koulutustason ja opettajaopiskelijoiden suorittamien opintojen muutoksen kautta. Jo mainitut Rantalan ja kumppaneiden (2010; 2013) sekä Salmisen ja Sántin (2013) artikkelit ovat oman tutkimukseni kannalta keskeisimpiä. Aineenopettajien koulutusta näissä kirjoituksissa, tai muissakaan kokoomateosten artikkeleissa, ei käsitellä. Ne kuitenkin tarjoavat omalle tutkimukselleni luotettavan tarkastelupinnan eri opettajaryhmien koulutuksen vertailuun.

Tutkimusperustaisen (luokan)opettajankoulutuksen historiallisia diskursseja on tarkastellut Johanna Sitomaniemi-San (2015; 2017). Hänen tulkintansa mukaan tutkimusperustaisesta koulutuksesta on tullut itsestäänselvyys, joka kiinnittyy opettajankoulutuksen ja edelleen koko kansankunnan edistyskertomukseen. Sitomaniemi-San kuvaa, kuinka asiantuntijapuheessa on esitetty tieteellisen ajattelun vapauttavan opettajan ajattelemaan itse perinteen ja uskomusten noudattamisen sijaan. Toisaalta hän näkee akateemisuuden kapea-alaiseksi, tutkimusmetodeihin ja asenteeseen keskittyväksi kokonaisuudeksi, joka antaa heikosti välineitä ymmärtää koulua yhteiskunnallisesta, historiallisesta tai filosofisesta näkökulmasta.

Suomalaisen opettajankoulutuksen uskosta metodeihin huomauttavat myös Jarmo Kinos ja kumppanit (2015). He argumentoivat tutkimiansa opetussuunnitelmien perusteella, että opettajankoulutuksessa ollaan vakuuttuneita tieteellisen tutkimuksen kyvystä kuvata koulun todellisuutta. Kuitenkin juuri kasvatustieteen kykyyn tai kyvyttömyyteen kuvata koulukontekstia kulminoituu myös omassa tutkimuksessani havaittavissa oleva opiskelijoiden kriittisyys kasvatustieteen teoriaopintoja kohtaan (Puustinen ym. 2018; ks. myös Veijola 2013).

Aineenopettajakoulutuksen historiaa Jyväskylän yliopiston näkökulmasta on pohtinut Matti Rautiainen (2012). Rautiainen tulkitsee aineenopettajakoulutuksen kehityksen poikkeavan luokanopettajien koulutuksen akatemisoitumiskehityksestä. Rautiaisen mukaan opetussuunnitelmat ja puhettavat muuttuivat 1970-luvun uudistusten myötä, mutta todellista muutosta ei tapahtunut ennen 2000-luvun alkua. Tätä hän perustelee sillä, että ainedidaktikot saivat toimia varsin vapaasti oman aineensa näkökulmasta, eikä yhtenäistä pedagogista ajattelua syntynyt. Aineenopettajien kouluttajien identifikaatio kohdistui enemmän omaan taustatieteesseen kuin yleiseen pedagogiikkaan. Käytännössä se tarkoitti, että opetuksessa painottuivat vanhan seminaarilaitoksen tapaan oppiaineiden sisällöt ja didaktiikat.

Rautiaisen huomiot yhdistyvät Rantalan ja kumppanien havaintoihin opettajankouluttajien koulutustason noususta Helsingin yliopistossa vasta vuosituhanen taitteessa, sekä omiin tutkimustuloksiini opetussuunnitelmien muutoksesta Joensuun ja Helsingin yliopistoissa (Puustinen 2012; Rantala ym. 2010). Toisaalta Rautiaisen omakohtaiset havainnot koskevat Jyväskylän yliopistoa, eivätkä perustu empiiriseen aineistoon.

Aineenopettajakoulutuksen erityispiirteitä ovat opiskelijoiden sosialisatio opettajuuden sijaan yliopistossa opiskeltavaan pääaineeseen ja niistä kumpuavat heimokulttuurit (ks. Becher 1989; Ylijoki 1998). Arja Virta ja kumppanit (1998; 2001) pureutuvat tulevien aineenopettajien uskomuksiin ja käsityksiin opettajan työstä, niiden muutoksiin sekä opiskelijan sitoutumiseen ja sosiaalistumiseen tulevaan tehtäväänsä. Vahva identifikaatio omaan pääaineeseen voi saada aineenopettajaopiskelijat suhtautumaan kasvatustieteeseen ylenkatsovasti. Edellä mainitut tutkimukset auttavat hahmottamaan aineenopettajakoulutuksen tieteenalojen kohtamispaikkana ja korostavat sen erilaista dynamiikkaa suhteessa luokanopettajien koulutukseen.

Viime aikoina aineenopettajakoulutusta on tutkittu opettajaksi kasvamisen ja pedagogisen ajattelun kehittymisen näkökulmista sekä noviisiopettajien kokemusten kautta. Anna Veijola (2013) seuraa väitöskirjassaan seitsemän aineenopettajaksi tähtäävän historian opiskelijan pedagogisen ajattelun kehitystä heidän opintojensa aikana. Heidi Krzywackin (2009) väitöstutkimus keskittyy kahden matematiikan aineenopettajaksi tähtäävän opiskelijan opettajaidentiteetin syntyyn. Seija Blomberg (2008) tutkii väitöksessään noviisiopettajien kokemuksia ensimmäisestä työvuodestaan. Blombergin tutkimuksen pääpaino on luokanopettajissa, mutta mukana on myös aineenopettajia. Heidi Handolin ja Maija Aksela (2011) kuvaavat lyhyesti kemian aineenopettajien käsityksiä opettajan työstä ensimmäisinä työvuosina.

Monet edellä mainittujen tutkijoiden havainnot yhdistyvät omiin tutkimustuloksiini, joiden mukaan kasvatustieteen opinnot eivät ole kaikilta vastanneet aineenopettajaopiskelijoiden odotuksia (Puustinen ym. 2018). Opettajaopiskelijoille näyttää olevan ainakin jossain määrin tyypillistä korostaa kasvatustieteellisissä opinnoissa käytännöllisiä sisältöjä, erityisesti harjoitteluita teorian sijaan. Tutkimusten mukaan työuran alussa olevat opettajat kokevat, ettei pedagogisten opintojen sisältö kaikilta osin vastaa työn vaatimuksia. (Blomberg, 2008; Handolin & Aksela 2011; Krzywacki 2009; Veijola 2013). Merkille pantavaa erityisesti Veijolan tuloksissa ovat käytännön ja teorian yhdistymisen haasteet. Suhtautuminen teorial tietoon voi olla jopa negatiivista.

Kaija Mäkelä (1984) tarkasteli 1980-luvun alussa edellisen vuosikymmenen tutkinnonuudistuksen mukaan järjestettyä aineenopettajakoulutusta silloisessa Joensuun yliopistossa. On erittäin kiinnostavaa, kuinka oman tutkimukseni aikajänteen alkupuolella sijoittuvan Mäkelän väitöstyön havainnot rinnastuvat edellä tii-

vistämiini 2000-luvun tutkimustuloksiin. Mäkelän tutkimat aineenopettajaopiskelijat pitivät opetusharjoittelua parhaana osana koulutustaan, kun taas yleisen kasvatustieteen osuus koettiin irralliseksi. Jopa puolet vastaajista koki, ettei koulutus valmenna riittävästi tulevaan ammattiin.

Tutkimusten tapaan myös komitea- ja selvitysteksteissä aineenopettajakoulutuksen haasteet näyttäytyvät samankaltaisina vuosikymmenestä toiseen. Esimerkiksi vuonna 1989 opettajankoulutuksen kehittämistoimikunta raportoi käytännön ja teorian integroimisen haasteista, kasvatustieteen irrallisuudesta suhteessa pedagogisten opintojen muihin osioihin ja opetusharjoittelussa annetun opetustaidon arvosanan ongelmallisuudesta aineenopettajien koulutuksessa.¹⁰ Vuoden 1999 arvointiraportti puolestaan totesi aineenopettajaopiskelijoiden suhtautuvan muita opettajaryhmiä kriittisemmin pedagogisiin opintoihin ja toivoi niihin lisää joustavuutta. Sekä vuosien 1989 ja 1999 kotimaiset että vuoden 1994 kansainvälisen ryhmän arviot nostivat esiin yhteistyön haasteet aineenopettajakoulutukseen kytkeytyvien yksiköiden välillä useissa yliopistoissa. (Komiteanmietintö 1989; Educational studies and teacher education in Finnish universities 1994; Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä 1999.)

Helsingin yliopiston aineenopettajakoulutusta 2000-luvun alussa kuvaa arvointiraportti vuodelta 2004. Kansainvälinen arvointiryhmä piti koulutuksen vahvuutena opettajaopiskelijoiden ainelaitoksilla saamaa vahvaa aineenhallintaa. Kehitysehdotuksissaan ryhmä kiinnitti huomiota muun muassa pedagogisten opintojen teoreettisuuteen sekä ainelaitosten, opettajankoulutuslaitoksen ja harjoittelukoulujen vuorovaikutuksen haasteisiin. Sekä arvointiryhmä että oman lausuntonsa jättäneet opiskelijat toivoivat laajempia opetusharjoittelujaksoja. Helsingin yliopistossa 2000-luvun alussa opiskelleiden aineenopettajien näkemyksiä opinnoistaan ovat tarkastelleet myös Ulla Hotti (2007; 2012) sekä Matti Meri ja Katariina Maaranen (2003).

Yleisesti ottaen opettajankoulutusta käsittelevän tutkimuksen voi arvioida jakautuvan kolmeen osaan. Vankimmalle tutkimusperustalle pohjaavat kansainvälisissä tai kotimaisissa jounaaleissa julkaistut vertaisarvoidut artikkelit sekä monografiaväitöskirjat. Toisen kokonaisuuden muodostavat kotimaiset kokoomateokset, joissa opettajankoulutusta on tarkasteltu enemmän tai vähemmän rajatuista näkökulmista. Kolmannen ryhmän muodostavat selvitysluonteiset tekstit, joita on julkaistu koulutuksen arviointi- ja ohjaustarkoituksessa.

Erityyppisiin kokonaisuuksiin jakautuvaa opettajankoulutustutkimusta vaivaa epätasaisuus. Esimerkiksi kokoomateoksille on ominaista kertoa opettajankoulutuksen onnistumisista. Valitun näkökulman vuoksi niistä voi puuttua laajempi perspektiivi ja vertailu joko yliopistojen välillä tai suhteessa kansainväliseen tutkimukseen. Tutkimusperinteen ohuudesta voi kertoa myös tutkittujen aiheiden tai

¹⁰ Opetustaidon arvosana poistui kaikkien yliopistojen tutkintovaatimuksista 1990-luvun lopulla.

ilmiöiden rajaamattomuus. Merkittävän osan aineenopettajakoulutusta käsittelevästä kirjallisuudesta muodostavat eri vuosikymmenten komitea- ja arviointiraportit. Juhlajulkaisujen tavoin niiden empiirinen aineisto jää usein ohueksi. Ohjausluonteensa vuoksi niillä on pyritty vaikuttamaan opettajankoulutuksen kehitykseen, mikä voi näkyä tulkintojen painotuksissa.

On luonnollista, että ohjaava asiakirja saa ohjata (komiteat, selvitykset) ja juhla-kirja kehua sekä ylistää. Pulmalliseksi tilanne muuttuu silloin, kun kaikkien näiden tutkimuksellista uskottavuutta pidetään yhtä vankkana. Osa opettajankoulutusta käsittelevästä kirjallisuudesta on vanhentunutta tai muistelmatyypistä, osa taas perustuu enemmän näkemyksiin tai toiveisiin kuin tieteelliseen näyttöön. Esimerkiksi opettajankoulutuksen historiaa käsittelevät tekstit eivät välttämättä täytä historiatieteellisiä kriteereitä (Rantala 2006). Tutkittavan ilmiön kontekstin (yhteiskunta, yliopistolaitos, koulu) rakentamisessa tai jo mainitsemi laajemman perspektiivin hahmottamisessa voi olla puutteita. Osaltaan opettajankoulutusta käsittelevän tutkimuksen ominaispiirteitä voi selittää se, että tutkijat tutkivat usein omaa työtään, jolloin tutkimus kertoo oman yliopistoyksikön toiminnasta nyt tai melko läheisessä menneisyydessä.

Opettajankoulutusta ja opettajuutta käsittelevän varsin runsaan tutkimusaineiston vuoksi on yllättävää, ettei systemaattista, aineenopettajakoulutusta historiallisesti tarkastelevaa tutkimusta ole tehty. Näin on erityisesti siksi, että sen tarve on tuotu esiin jo 1980-luvulta lähtien (ks. esim. komiteamietintö 1989, 17; Mäkelä 1984; Niemi 2010; Rautiainen 2012). Esimerkiksi Veijolan syvälle aineenopettajaopiskelijoiden ajatteluun pureutuva tutkimus keskittyy pieneen opiskelijaryhmään. Tutkimustavan kääntöpuoli on pistemäisyys. Simolan, Rinteen ja muiden opettajuutta ja opettajankoulutusta tutkineiden koulutussosiologisten tutkimusten empiria puolestaan päättyy 1990-luvulle.

Entistä mielenkiintoisemman kysymyksen aineenopettajien koulutuksen tutkimuksen vähäisyydestä tekee Suomessa työskentelevien opettajien kokonaismäärän ja koulutuspaikkojen vertailu. Vuonna 2011 Kari Nissinen ja Jouni Välijärvi arvioivat koko maan opettajavarantoa sekä tulevaisuuden koulutustarvetta. Heidän arvionsa mukaan Suomessa toimi sijaisreservi mukaan lukien noin 18 000 luokanopettajaa ja noin 27 000 aineenopettajaa.¹¹ Samana vuonna yliopistojen suomenkielisessä luokanopettajakoulutuksessa oli kirjoilla 4712 ja aineenopettajien koulutuksessa 8427 opiskelijaa. Tilastotiedot tutkimukseni keskeisimmästä kohdeyliopistosta, Helsingistä, noudattelevat valtakunnallista jakaumaa. Esimerkiksi vuonna 2017 Helsingin yliopistoon valittiin 122 uutta opiskelijaa luokanopettajakoulutukseen, kun aineenopettajaksi pätevöittäviin pedagogisiin opintoihin hyväksyttiin 403 opiskelijaa (Helsingin yliopiston valintatilasto 2017).

¹¹ Luonnollisesti kouluissa työskentelee muutakin opetushenkilöstöä, kuten erityisopettajia ja opinto-ohjaajia.

Opiskelijamäärien eroa toki tasoittaa se, että luokanopettajien opinnot kestävät viidestä kuuteen vuoteen. Aineenopettajien pedagogiset opinnot suoritetaan tavallisesti selvästi lyhyemmässä ajassa, osittain suoritus- ja valintavasta riippuen. Näin opettajankoulutuslaitoksilla voi olla yhdellä kertaa enemmän luokan- kuin aineenopettajaopiskelijoita.

Todennäköisistä epätarkkuuksista¹² huolimatta edellä esittämieni lukujen perusteella lienee turvallista olettaa, että Suomessa työskentelee ja opiskelee enemmän aineen- kuin luokanopettajia. Siten tuntuisi luontevalta, että opettajuuden ja opettajankoulutuksen tutkimus painottuisi aineenopettajiin tai edes jakautuisi tasaisesti molempien opettajaryhmien välillä. Opettajankouluttajien huomion painopisteestä kertoo myös luokanopettajien koulutuksen muutoksen herättämä akateeminen keskustelu. Huoleen koulutuksen käytännöllisen osuuden mahdollisesta liiallisesta ohentumisesta (Salminen & Sääntti 2013b), on vastattu tähdentämällä, kuinka tärkeitä tutkimustaidot ovat luokanopettajille (Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2013). Historiallisen tarkastelun pohjalta on myös kysytty, millaisen kasvatustieteen tulisi olla luokanopettajien koulutuksen keskiössä (Kinos ym. 2015). Aineenopettajia ei näissä puheenvuoroissa ole mainittu.

Mahdollinen selitys tutkimuksen jakautumiselle voi olla luokanopettajien koulutuksen merkittävä muutos varsin lyhyessä ajassa. Vastausta aineenopettajien koulutuksen tutkimuksen vähäisyyteen voi hakea myös opettajankouluttajien identifioitumisesta: kokevatko he edustavansa enemmän kasvatustiedettä vai, erityisesti aineenopettajien osalta, omaa taustatiedettään. Koska aineenopettajien pääaine on muu kuin kasvatustiede, ei heidän koulutuksensa tutkimus ole välttämättä kiinnostanut luokanopettajiin keskittyneitä kasvatustieteilijöitä, mutta ei ainelaitoksiakaan. Tutkimuksen kohdistumisessa näkynee se, että kasvatuksen tutkijat eivät pääsääntäisesti ole aineenopettajataustaisia. Yksittäisten tutkijoiden valintoihin on voinut vaikuttaa myös eteneminen tutkijan uralla: millaista tutkimusta ja mistä aiheista on milloinkin kannattanut tehdä.

Opettajankouluttajien identifikaatio voi selittää myös tieteiden välimaastoon sijoittuvan opettajankoulutuksen historian hajanaista ja epätasaista tutkimusperinnettä. Kasvatus- ja koulutushistorian tutkimus on vähentynyt nykymuotoisen opettajankoulutuksen aikana, kun sekä tutkimuksessa että yliopistojen henkilöstölinnoissa on painottunut psykologis-didaktisesti suuntautunut kasvatustiede. Toisaalta muissa tiedekunnissa toimivat historioitsijat eivät ole tarttuneet kasvatushistoriaan. Tiedeyhteisössä ei ole yhtä näkemystä siitä, kuuluuko esimerkiksi opettajankoulutuksen historian tutkimus kasvatustieteilijälle, historioitsijalle vai

¹² Epätarkkuutta arvioihin aiheuttaa muun muassa se, että kaikki oppilaitokset tai opettajat eivät vastaa kyselyihin. Myös virkavapaat ja erilaiset sijaisuudet, yhden opettajan kelpoisuus useampaan tehtävään, luonnollinen poistuma sekä alan vaihtaminen lisäävät epätarkkuutta. Tarkemmin katoanalyysistä ks. Nissinen & Välijärvi (2011). Aineenopettajaopiskelijoita koskevaan lukuun kannattaa puolestaan suhtautua kriittisesti, sillä kaikki aloituspaikat ei välttämättä täyty ja koulutuksen hakeneiden tai hyväksytyjen opiskelijoiden määrä voi vaihdella vuosittain.

sosiologille. Kasvatus- ja historiatieteiden yhteisen perinteen puute voi osaltaan selittää edellä mainitsemia historian metodologisia tai historiikkimaisia puutteita. (Rantala 2006; Rantala 2011.)

3 Retorinen analyysi tutkimusmenetelmänä

Tutkimukseni retorinen osuus nojautuu yhteiskuntatieteissä kielellisen käänteeseen jälkeen yleistyneeseen ajatukseen kielestä todellisuuden ja merkitysten rakentajana (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009). Puheeseen tai tekstiin¹³ kohdistuva tutkimus pyrkii selvittämään, miten tutkittava teksti, diskurssi tai retorinen ilmaus rakentaa todellisuutta (Alasuutari 2011). Esimerkiksi Simolan (2015) mukaan asiantuntijoiden esittämä arvovaltainen totuuspuhe määrittää mikä on kiinnostavaa ja tärkeää, oikeuttaa tekoja sekä tekee valinnoista itsestään selviä tai luonnollisia. Se määrittää nykyisyyttä, menneisyyttä ja tulevaisuutta.

Retorisen analyysin avulla voi avata, miten teksti tai puhe pyrkii vaikuttamaan yleisöönsä. Tieteellisenä tutkimusmenetelmänä se on siten käänteinen versio klassisesta retoriikasta, jonka tavoitteena oli vakuuttaa kuulijat puhujan sanomasta.¹⁴ Retorisen analyysin avulla voi eritellä, miten kirjoittaja tai puhuja pyrkii luomaan uskottavuutta asialleen ja suostuttelemaan muita hyväksymään omat argumenttinsa. Tekstin tuottajan lopullisena tavoitteena on saada aikaan toiminta, joka seuraa argumenttien hyväksymisestä. Retorinen analyysi avaa, miten lukijoita tai kuuntelijoita pyritään taivuttelemaan kannattamaan haluttuja näkökulmia, toimenpiteitä tai rakennelmia todellisuudesta. Se, miten vastaanottaja suhtautuu tai toimii viestin saavuttaessa hänet, ei kuulu retorisen analyysin tutkimuskenttään.

Retorista analyysia on käytetty yhteiskuntatieteissä, erityisesti politiikan tutkimuksessa. Suomessa retorista analyysia ovat hyödyntäneet muun muassa Matti Hyvärinen (1994), Hilikka Summa (1989) sekä artikkelikokoelma *Pelkkää retoriikkaa* (1996). Koulutuksen tutkimuksen kentällä sitä on syystä tai toisesta käytetty vain vähän, vaikka kasvatusta käsittelevä puhe sopii erinomaisesti retorisen analyysin kohteeksi. Erityisesti koulutuspolitiikan tutkimukseen se on toimiva väline. Tästä huolimatta myös kansainvälisessä koulutuspolitiikan tutkimuksessa retorinen analyysi on varsin vähän käytetty metodi (Edwards ym. 2004; Winton 2013).

Analyyssimenetelmänä retoriikkaa kehitti belgialainen Chaïm Perelman, jonka tuotantoon tutkimukseni retorinen osuus suurelta osin perustuu. Perelman korosti kaiken argumentoinnin retorisuutta – hänelle retoriikka oli argumentoinnin teoriaa (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971). Yhtymäkohtia retorisen analyysin kanssa löytyy vallankäytön tarkasteluun käytetystä diskurssianalyysistä. Molemmat pyrkivät avaamaan puhetapoja, joilla todellisuutta rakennetaan, sekä osoittamaan, millä keinoilla puhetapa oikeutetaan ja miten sitä käytetään. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971; Rautalin & Alasuutari 2009.)

¹³ Jatkossa viittaan yksinkertaisuuden vuoksi puheeseen ja tekstiin synonyymeina; kuten todettua, tutkimani asiantuntijapuhe on tekstimuotoista.

¹⁴ Antiikin retoriikasta ja retoriikan historiasta ks. Puro 2005.

Diskurssianalyysin kohteena ovat merkitykset: mitkä hallitsevat, mitkä jäävät pimentoon ja miksi? Kiinnostuksen kohteena ei sen sijaan ole mikä diskursseista on totuudellisin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009.) Suunnilleen samalla tavoin määritteli retorisen analyysin I.A. Richards, eritoten 1900-luvun alkupuolella vaikuttanut englantilainen kirjallisuusteorian ja retoriikan kehittäjä. Richardsin mukaan viestimme sanojen merkityksillä, joilla luodaan yhteinen, jaettu maailma. Retoriikassa olisi kysymys tämän jaetun maailman ymmärtämisestä. (Puro 2005, 112.)

Sittemmin rajanveto diskurssianalyysin ja retorisen analyysin välillä on selkiytynyt. Marjaana Rautalinin ja Pertti Alasuutarin (2009) tulkinnan mukaan menetelmät täydentävät toisiaan: retorinen analyysi pohtii, miten argumentit on luotu, jotta ne olisivat tehokkaita ja saisivat aikaan haluttua toimintaa; diskurssianalyysi tarkastelee miten diskurssit saavat hyväksyntää sosiaalisessa toiminnassa ja vaikuttavat yksilön käsitykseen ympäristöstään, eli vaikuttavat kaikkeen toimintaan. Näin määriteltynä kummallekin analyysitavalle jää oma tehtäväkenttensä.

Retorinen analyysi sallii argumenttien oikeellisuuden tai paikkansapitävyyden arvioinnin. Kuitenkin erotuksena puhtaasta argumentaatioanalyysistä tai logiikasta retorisessa analyysissä painottuu kaiken argumentoinnin retorisuus. Perelman korostaa yleisön merkitystä retorille valinnoille (argumentaatiolle) ja sitä, ettei argumentin looginen muoto kerro perustelun vakuuttavuudesta. Perelmanin tulkinnassa logiikka ei voi toimia retoriikan perustana, sillä se ei osoita, mikä on oikeudenmukaista, inhimillistä tai eettistä. Arvoihin liittyvissä päätelmissä logiikka vie usein harhaan. Perelmanille näennäinen logiikka (kvasilogiikka) on harhaanjohtamisen ja pakottamisen väline, sillä se pyrkii osoittamaan väistämättömyyden siellä missä sitä ei oikeasti ole. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971; Puro 2005.) Retorinen analyysi onkin vahvoilla heikkoihin tai valikoituihin faktoihin pohjautuvien perustelujen puhkaisemisessa. Kansainvälisessä tutkimuksessa sen avulla on haastettu käsitys päätöksentekoa ohjailevien *policy*-tekstien rakentumisesta objektiivisen ja rationaalisen päätöksenteon kautta (Winton 2013).

Pelkistetyssä muodossa retorinen analyysi mahdollistaa pureutumisen yksittäisiin argumentteihin (*ethos, patos, logos*) tai koko tekstin puhetyyppiin (poliittinen puhe, oikeudellinen puhe, ylistyspuhe). Opettajankoulutusta ohjanneiden tekstien kannalta erityisen hedelmälliseksi osoittautui puhetyyppien jaottelu. Esimerkiksi *Opettajankoulutus 2020* -raportin tulkitseminen ylistyspuheeksi avasi koko tekstin uudella tavalla (Puustinen ym. 2015). Ylistyspuhe on luonteeltaan kasvatuksellista, ja se pyrkii luomaan toiminta-alttiutta tukeutumalla yhteisiin arvoihin. (Aristoteles 2000, 16; Perelman 2007, 25; ks. myös Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971, 48.) Se pyrkii lisäämään samanmielisyyttä, ei haastamaan käsiteltävää asiaa kriittisin argumentein (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971, 51). Ylistyspuhe määrittää hyväksytyjä tai ei-hyväksytyjä toimintatapoja, puhumista tai ajattelemista sekä vahvistaa yleisön sitoutumista haluttuihin arvoihin (Winton 2013).

Antiikin retoriikan traditiosta kumpuavien jaotteluiden rinnalle ja tueksi Perelman kehitti kokonaisen analyysijärjestelmän. Yhdessä Lucie Olbrechts-Tytecan kanssa kirjoittamassaan teoksessa *The New Rhetoric* (1971) Perelman esittelee kymmeniä analyysikeinoja. Keskeisimmät, ja kenties helpoimmin omaksuttavat, ajatuksensa hän esittelee lyhyemmässä, suomennetussa kirjassa *Retoriikan valtakunta* (2007). Joihinkin Perelmanin ajatuksiin on kohdistettu kritiikkiä. Esimerkiksi hänen esittämänsä jaottelu universaaliyleisön ja erityisyleisön välille on osoitettu ongelmalliseksi (ks. esim. Gross 1990; Puro 2005).

Yksi haastavammista, ja ehkä siksi harvakseltaan käytetyistä Perelmanin analyysikeinoista on ajatus filosofisesta parista. Filosofinen pari mahdollistaa käsitteiden välillä olevien arvohierarkioiden erottelun. Analysoitavat käsitteet voidaan kuvata nimillä termi 1 ja termi 2. Termi 1 kuvaa välittömästi tiedettyä, annettua, läsnäolevaa tai ilmeistä. Termi 2 taas on konstruktio, joka suhteessa termi 1:een on normatiivinen ja selittävä. Hierarkian paljastaa se, että arvokkaana pidetty ominaisuudet kuuluvat termi 2:een, jolloin termin 1 arvo alenee. Perelman esittää perustavanlaatuisesti pariksi käsitteitä ilmenemismuoto ja todellisuus. Muita mahdollisia pareja ovat esimerkiksi havainto – todellisuus, subjektiivinen – objektiivinen, mielipide – totuus ja käytäntö – teoria. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971; ks. myös Hyvärinen 1994, 78.)

Filosofinen pari tarjoaa aivan uuden näkökulman teorian ja käytännön käsitteiden analyysiin opettajankoulutusta käsittelevässä komitea-aineistossa (Säntti ym. 2018). Tarkastelujakson alkuvaiheessa 1960-luvulla ja 1970-luvun alussa käytäntö (termi 2) kuvattiin asiantuntijateksteissä teoriaa (termi 1) arvokkaampana ja ”todellisempana” konstruktiona opettajan työstä. Lähestyttäessä tätä päivää käsitteiden arvoasetelma on kääntynyt ympäri: teoriasta on tullut käytäntöä arvokkaampaa. 2000-luvun retoriikassa käytäntö on ilmeistä ja annettua (termi 1), kun taas teoria edustaa käytäntöä selittävää konstruktioita (termi 2).

Retoristen keinojen ja puhujan konstruoiman yleisön ohella retorisen analyysin tutkimuskohteena ovat argumentaation alkuoletukset eli esisopimukset. Kaikki argumentaatio perustuu yhteisesti jaettuun tavoitteeseen, ajatukseen, arvoon tai päätelmään. (van Eemeren ym. 2014; Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971.) Opettajankoulutusta käsittelevissä asiantuntijateksteissä argumentaation perustaksi osoitautui yhteiskunnan muutos, joka edellyttää koululta ja opettajankoulutukselta muutosta, sekä 2000-luvulla myös opettajankoulutuksen erinomaisuus, joka tulee turvata (Puustinen ym. 2015; Säntti ym. 2018). Nykymuotoisen opettajankoulutuksen alkuvaiheessa esisopimus rakentui muun muassa kaupungistumisen, elinkeinorakenteen muutoksen ja teknisen kehityksen varaan. Lähestyttäessä tätä päivää esisopimuksen yhteiskunnallinen muutos on liitetty esimerkiksi digitalisaatioon, monikulttuurisuuden lisääntymiseen tai koulussa viihtymättömyyteen.

Koska retoriikan tutkimuskenttänä ovat vakuuttamisen menetelmät yleisesti, sen avulla voi, ja mielestäni myös pitää, tutkia tieteellistä argumentaatiota. Tieteeseen kuuluu suostuttelu eli tiedeyhteisön ja laajemman yleisön vakuuttelu

omista tuloksista. Alan G. Gross (1990) on tuonut esiin, kuinka edes puhtaina ja kovina tieteinä pidetyt luonnontieteet eivät ole kokonaan vapaita retorisisista käytännöistä. Uusien tutkimustulosten julkaiseminen journaaleissa vaatii kunkin tieteenalan auktoriteettien hyväksynnän. Luonnontieteiden historiassa auktoriteettien rooli on näkynyt uudistusten hitaassa vastaanotossa. Gross toteaaakin, että inhimillisenä toimintana tiede voi yrittää, mutta ei täysin onnistua eliminoimaan suostuttelevat elementit itsestään. Faktat itsessään eivät vahvista tai kumoa teorioita. Ne toimivat jonkin selityksen tai kuvauksen kanssa. Nämä selitykset antavat tieteelle merkityksen. Toisin sanoen: tosiasiat eivät puhu puolestaan, vaan ne on selitettävä. (Gross 1990; Kuusisto 1996.) Tieteessä menestymisen ratkaisee omille tutkimustuloksille annetun selityksen vakuuttavuus.

4 Tutkimusprosessin kuvaus

4.1 Aineenopettajaopintojen kehityksen vertailu Joensuun ja Helsingin yliopistoissa (artikkeli 1)

Aloittaessani väitöstutkimukseni halusin ensimmäiseksi kartoittaa, millaisia opintoja suorittamalla aineenopettajaksi on ollut mahdollista valmistua. Koska tutkimuksen aikajänne on noin 40 vuotta, lähtöoletuksena oli, että opintosisällöt ovat muuttuneet. Sitä, miten ja kuinka paljon, ei kukaan ollut selvittänyt.

Aineenopettajien pedagoginen koulutus uudistui yliopistojen tutkinnonuudistuksen yhteydessä 1970-luvun aikana.¹⁵ Yhdessä luokanopettajien koulutuksen kanssa siitä alettiin puhua akateemisena opettajankoulutuksena. Sille, mitä aineenopettajien koulutuksen akateemisuus yliopistossa sijaitsemisen lisäksi tarkoittaa, ei ensimmäistä osatutkimusta tehdessäni kuitenkaan ollut vakiintunutta määritelmää. Sen vuoksi rajasin ja tulkitsin akatemisoitumisen tarkoittavan luokanopettajien koulutuksen tutkimukseen nojautuen kasvatustieteellisten tutkimusopintojen ja itsenäisen työn osuuden lisääntymistä aineenopettajien koulutuksessa.

Valitsin tutkimuskohteeksi kaksi hyvin erilaista yliopistoa: Joensuun¹⁶ ja Helsingin. Joensuu valikoitui mukaan, koska olin tehnyt pro gradu -tutkielmani historian opettajien koulutuksesta Joensuun yliopistossa (Puustinen 2011). Väitöstutkimukseni taas sijoittuu Helsingin yliopistoon. Vaikka tarkasteltavien yliopistojen valintaperusteet olivat enemmän käytännölliset kuin teoreettiset, osoittautui kahden lähtökohdiltaan hyvin erilaisen yliopiston vertailu hedelmälliseksi. Helsingin yliopisto on perinteinen tiedeyliopisto, jossa opettajankoulutuksen akatemisointiin suhtauduttiin ristiriitaisesti (Autio 1993, 178–181). Joensuun korkeakoulu puolestaan perustettiin ensisijaisesti opettajankoulutusyksiköksi, jossa Itä-Suomen opettajaseminaarin perinteet ja henkilökunta jäivät osaksi yliopistoa (Kuusisto 2017; Makkonen 2004; Nevala 2009, 40, 74).

Tiedot aineenopettajien pedagogisista opinnoista löytyvät kasvatustieteellisten tiedekuntien¹⁷ opinto-oppaista. Ne ovat saatavilla painettuina niteinä 2000-luvun alkuvuosiin saakka. Joensuussa viimeinen painettu opinto-opas tehtiin vuosille

¹⁵ Osaa nykyistä yliopistoista kutsuttiin tuolloin korkeakouluiksi. Korkeakoulu -käsitteen käyttö voi kuitenkin johtaa harhaan, koska korkeakoulu sanana voisi sotkeutua nykyisiin ammattikorkeakouluihin tai väliaikaisiin opettajakorkeakouluihin, jotka toimivat opettajankoulutuksen murrosvaiheessa 1960–70-luvuilla (ks. esim. Autio 1993; Salminen & Sääntti 2012).

¹⁶ Vuodesta 2010 Itä-Suomen yliopisto.

¹⁷ Kuten todettua, tiedekuntien ja opettajankoulutusyksiköiden nimet ovat vaihdelleet.

2005–2008, Helsingissä lukuvuodeksi 2004–2005. Tämän jälkeen opintovaatimukset ja opetusohjelmat on siirretty sähköisiin järjestelmiin. Toisin kuin usein ajatellaan, sähköisen aineiston ongelma on sen säilyvyys. Saatavilla ovat usein vain kulloinkin voimassa olevat opintovaatimukset. Joensuun osalta kaikki tarvittava tiedot olivat vuonna 2012 edelleen löydettävissä. Sen sijaan Helsingin yliopistoa koskevaa aineistoa täydensin kasvatustieteellisen tiedekunnan arkistoa-ineistolla.

Valitsin yhteensä seitsemän otoslukuvuotta viiden vuoden välein. Etsin merkkejä opintojen muutoksista suoritusohjeista, sisällöstä, työtavoista ja tavoitteista. Tutkimukseni osoitti teoreettisen ainekseen lisääntyneen ja käytännöllisen sisällön vähentyneen aineenopettajien koulutuksessa. Selkeä taitekohta paikantuu 1990-luvulle, jolloin kasvatustieteellisten tutkimusopintojen määrä kasvoi merkittävästi. Myös itsenäisen työn osuus on lisääntynyt, joskin Joensuussa Helsingiä enemmän. (Puustinen 2012.)

Aineenopettajakoulutuksen muutos heijastelee koko opettajankoulutuksen ja suomalaisen yliopistolaitoksen kehitystä. 1970-luvulla rakennettu opintokokonaisuus uudistui merkittävästi 1990-luvulla, jolloin lama-aika kuristi yliopistojen rahoitusta. Samaan aikaan julkisuudessa esitettiin epäilyjä opettajankoulutuksen akateemisuudesta. Vastauksena epäilyihin painotettiin opettajankoulutuksen tieteellisyyttä, mikä näkyy muun muassa tutkivan opettajan ajatuksen korostamisena ja opettajatutkimuksen laajentumisena 1990-luvun aikana. (Puustinen 2012; Sääntti ym. 2018.)

Kasvatustieteellisten tutkimusopintojen lisääntyminen aineenopettajien koulutuksessa kytkeytyy siten opettajankoulutuksen yleiseen kehitykseen. Yliopistojen rahoitusmallien muutos 1990-luvulta lähtien on haastanut koko opettajankoulutuksen vähentämään opetusta, kun sen merkitys rahoitusperusteena on vähentynyt ja tutkimuksen vahvistunut. Kehitys on muuttanut opettajankoulutusyksiköiden henkilöstörakennetta ja ohjannut opettajankouluttajia panostamaan tutkimukseen. (Puustinen 2012; Rantala ym. 2013a; Sääntti ym. 2018.)

Ensimmäisen osatutkimuksen tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä kaikkiin suomalaisiin aineenopettajakoulutusta järjestäviin yliopistoihin. Niiden perusteella voi kuitenkin tehdä perusteltuja oletuksia, erityisesti niiltä osin, kun tulokset ovat yhdenmukaisia muun tutkimuksen kanssa. Vaikuttaa oletettavalta, että lähtökohdiltaan erilaisten yliopistojen samansuuntainen kehitys kertoo yhteisestä trendistä. Tulkintaa tukee, että luokanopettajien koulutusta tutkiessaan Rantala ja kumppanit (2013a) havaitsivat samankaltaisen ja -aikaisen muutoksen luokanopettajien koulutuksessa Helsingin, Jyväskylän, Turun ja Rauman opettajankoulutusyksiköissä.

Ensimmäisen oastutkimuksen aineiston ja valitsemani lähestymistavan rajoitteena on rakenteellisuus: opintojen arkisesta todellisuudesta tai tulevien opettajien niistä saamista valmiuksista opintojen sisältö ei suoraan kerro. Toisaalta käsitys

opintojen sisällöstä on välttämätön kehys sekä ymmärrykselle aineenopettajakoulutuksen kehityksestä että asiantuntijapuheen analyysille osatutkimuksissa 2 ja 3. Yhdistämällä selvitystekstien vaatimukset opintojen muutokseen voi argumentoida tekstien analyysin tarpeellisuuden puolesta: asiantuntijapuheessa esitetyt tavoitteet ovat muuttaneet aineenopettajakoulutuksen opintoja. Toisaalta jo ensimmäisessä osatutkimuksessa havaitsin, että koulutukselle ja opinnoille asetetut tavoitteet ovat muuttuneet opintoja enemmän. Myöhemmissä artikkeleissa toistuvaksi teemaksi nousikin pohdinta, missä määrin kyse on (vain) retorisesta muutoksesta. Opintojen sisältöön palasin neljännessä artikkelissa, jossa analysoin opiskelijoiden kokemuksia aineenopettajaksi pätevöittävästä opinnoista.

4.2 Opettajankoulutukseen kohdistuneen asiantuntijapuheen analyysi (artikkelit 2 ja 3)

Väitöstyön seuraavassa vaiheessa huomioni suuntautui opettajankoulutukseen kohdistuneeseen asiantuntijapuheeseen. Tarkastelun kohteeksi valikoituivat opettajankoulutusta käsittelevät komiteamietinnöt, selvitykset ja raportit. Tavoitteena oli selvittää, millaisena aineenopettajien koulutus ja sen mahdolliset kehittämistarpeet on asiantuntijapuheessa esitetty.

Tutkimusprosessin aikana haasteelliseksi osoittautui asiantuntijapuheen kohdistuminen opettajankoulutukseen yleisellä tasolla. Niinpä, koska suoranaisesti aineenopettajiin kohdistunutta asiantuntijapuhetta on tuotettu hyvin niukasti, osatutkimusten 2 ja 3 analyysi kohdistuu yleiseen opettajankoulutuspuheeseen. Näiden osatutkimusten paikkaa aineenopettajakoulusta käsittelevässä kokonaisuudessa puoltaa kuitenkin se, koko opettajankoulusta käsittelevä asiantuntijapuhe on ohjannut myös aineenopettajien koulutuksen kehitystä, vaikka ei olisikaan kohdistunut suoraan aineenopettajiin.

Suomalaista korkeakoulutusta ovat ohjanneet parlamentaarisesti asetetut komiteat ja erilaiset asiantuntijaryhmät. Hyvinvointivaltion rakennusvaiheeseen olennaisesti kuuluneet, poliittisesti muodostetut komiteat muuttuivat 1980–1990-lukujen vaihteessa asiantuntijalähtöisiksi työ- ja selvitysryhmiksi (Jalava, Simola & Varjo 2012; Simola 1996). Komiteamietinnöt ohjasivat Suomen korkeakouluverkon rakentamista ja asettivat esimerkiksi opettajankoulutukselle selkeitä tavoitteita. Jäsenten valitsemistavan vuoksi komiteoiden tekstit ovat moniäänisiä ja niistä on ristiriitaisiakin painotuksia. Uudemmat, asiantuntijoiden tekemät arvioinnit ovat lähinnä tarkastelleet vallitsevien käytäntöjen toimivuutta ja mahdollisesti esittäneet kehittämistoimia. Niiden ohjausvaikutus on hienovaraisempi: komiteoilla oli mandaatti käskyttää, asiantuntijaryhmät vihjaavat ja kehottavat. Yhtä kaikki, valta-asetelma on säilynyt, kun arviointien viesti on kytkeyty esimerkiksi

opetusministeriön yliopistoille jakamaan rahoitukseen (Jalava, Simola & Varjo 2012).

Komitea- ja selvitysaineistoa analysoidessa muodostin tiiviin tutkimusryhmän Helsingin yliopiston tutkijoiden Jari Salmisen ja Janne Säntin kanssa.¹⁸ Kävimme läpi kaikki opettajankoulutusta käsittelevät komitea- ja selvitysraportit 1960-luvulta 2010-luvulle. Aineiston lähiluku eteni rinnatusten tutkimusmenetelmän eli retorisen analyysin omaksumisen kanssa. Mitä paremmin pääsimme kiinni retoriiseen analyysin menetelmänä, sitä selvemmäksi kävi, ettei koko satojen sivujen mittaisen aineiston analyysi mahtuisi yhteen artikkeliin. Päädyimme kahteen rajaukseen: jakaisimme tutkimuksemme kahdeksi artikkeliksi, joista ensimmäinen kohdistettaisiin suomenkieliselle yleisölle ja joka olisi perinpohjainen analyysi tarkkaan rajatusta tekstimäärästä. Toisessa artikkelissa keskittyisimme käytännön ja teorian suhteeseen asiantuntijapuheessa. Jälkimmäinen julkaisu suunnattaisiin kansainväliselle yleisölle.

Komitea- ja selvitysaineiston pohjalta tehdyistä artikkeleista ensimmäinen, *Ylistystä ja toiminta-alttiutta* (2015), on analyysi vuonna 2007 julkaistun *Opettajankoulutus 2020* -raportin retoriikasta. Tutkimushetkellä *Opettajankoulutus 2020* oli uusi opettajankoulutusta käsittelevä asiantuntijateksti.¹⁹ Raportin laatineen työryhmän tehtävänä oli arvioida opettajatarpeen muutoksia vuoteen 2020 mennessä sekä esittää, minkälaisella yksikkörakenteella voitaisiin parhaiten edistää opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta. Työryhmä laajensi alkuperäistä tehtävänantoa ottamalla kantaa myös koulutuksen sisällöllisiin ja laadullisiin tekijöihin. Muista asiantuntijavetoisten selvitysryhmien teksteistä poiketen *Opettajankoulutus 2020* muistuttaa perinteistä komitearaporttia, sillä siinä esitetään varsin selkeitä tavoitteita opettajankoulutukselle.

Ylistystä ja toiminta-alttiutta -artikkelin retorinen analyysi kohdistuu *Opettajankoulutus 2020* -raportin osiin, joissa määritellään opettajan työn luonnetta ja visioidaan tulevaisuuden opettajuutta. Näin analyysin varsinaiseksi kohteeksi valikoitui vain kymmenen sivua tekstiä. Se mahdollisti tarkan analyysin ja myös yksittäisten argumenttien purkamisen pienempiin osiin. *Opettajankoulutus 2020* -selvitys määrittyi klassisessa, aristoteelisen retoriikan mukaisessa jaottelussa ylistyspuheeksi, joka pyrkii vakuuttamaan yleisön opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuuden kannalle. Tekstin argumentaatio osoittautui valikoivaksi. Tulkintani mukaan *Opettajankoulutus 2020* pyrkii vahvistamaan opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuutta ja luomaan toiminta-alttiutta sen tavoittelemiseksi.

¹⁸ Tässä yhteenvedossa viitataan me-muodossa niihin tutkimusprosessin vaiheisiin, joissa kysymys on tutkimusryhmän yhteisistä ratkaisuista. Osatutkimuksiin viitataan minä-muodossa silloin, kun olen ensimmäinen kirjoittaja, eli päävastuussa, ja me-muodossa silloin, kun en ole ensimmäinen kirjoittaja.

¹⁹ Artikkelin ilmestymisen jälkeen ilmestynyt Opettajankoulutusfoorumin julkaisu *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja* (2016) on tällä hetkellä uusi opettajankoulutusta käsittelevä asiantuntijateksti. Käsittelem sen retoriikkaa tämän yhteenvedon luvussa 5.2.

Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day (2018) -artikkelin aineistona on komitea- ja selvitysaineisto kokonaisuudessaan. Valitsimme mukaan yhteensä 12 asiakirjaa vuosilta 1967–2007. Aineiston laajuuden vuoksi käsittely- ja analyysitapa on erilainen kuin edellisessä osatutkimuksessa. Tarkan lähiluvun sijaan muodostimme kokonaiskuvan aineistosta ja siinä käytetystä retoriikasta. Keskitimme erityisesti teorian ja käytännön väliseen suhteeseen sellaisena, kun se esitetään tutkimissamme teksteissä. Tämän jälkeen luokittelimme asiakirjat käytetyn retoriikan perusteella.

Analyysin tuloksen syntyi opettajankoulutusta ohjanneiden tekstien jako neljään vaiheeseen: perinteestä irtautumiseen 1960–1970-luvuilla, siirtymään yliopistoihin 1970- ja 1980-luvuilla, retoriseen akatemisoitumiseen 1990-luvulla ja viimein 2000-luvulla kysymysmuodossa nimettyyn aitoon akatemisoitumiseen. Jokaisella vaiheella on omat retoriset tunnuspiirteensä, joiden tarkempi kuvaus on esitetty taulukossa 1.

Ensimmäisessä retorisessa vaiheessa 1960-luvulla pyristeltiin irti seminaariajan perinteestä. Opettajan työn perustaksi kaivattiin lisää teoriaa, mutta pohjimmiltaan opettajan työ näyttäytyi ajan teksteissä käytännöllisenä. Käytäntö ja teoria nähtiin toisistaan erillisinä. Teorian merkitys korostui 1970-luvulla. Opettajan odotettiin toimivan tutkijamaisesti, mutta ei olevan yhtä kuin tutkija. Käytäntö ja teoria olivat erillisiä, mutta tukivat toinen toisiaan.

Opettajalla osoitettu tehtävä- ja osaamiskenttä laajeni 1990-luvun asiantuntijapuheessa. Opettajasta tuli kasvatusalan asiantuntija. Teorian roolin korostuminen jatkui ja retoriikasta tuli velvoittavampaa: ”opettajan on välttämätöntä omaksua tutkiva asenne” (Kasvatusala kohti tulevaisuutta 1994, 48). Taustalla oli huoli opettajankoulutuksen asemasta yliopistossa ja opettajankouluttajien akateemisesta uskottavuudesta. Selvitysteksteissä myönnetään teorian ja käytännön integroimisen haasteet, joihin ratkaisuksi esitetään teorian lisäämistä.

2000-luvun puhutavan kontekstina on ollut suomalaisen opettajankoulutuksen erinomaisuus, josta kertovat PISA-menestys ja suomalaisen opettajankoulutuksen saama kansainvälinen arvostus. Toisin kuin aiemmissa vaiheissa, teorian ja käytännön haasteista on vaiettu. Sen sijaan asiantuntijapuheessa on kerrottu, kuinka ”tutkimuksellinen orientaatio nivoutuu erottamattomaksi osaksi jokaisen opettajan arkityötä” (Opettajankoulutus 2020, 37).

Mikään komiteamietinnöistä, selvitysteksteistä tai arviointiraporteista ei edusta sellaisenaan yksittäisten henkilöiden suoria näkemyksiä. Kyse on työryhmien laatimista teksteistä, joissa on jouduttu tekemään kompromisseja painotusten ja sisällön suhteen. Retorista tulkintaa tehdessä onkin vältettävä liian vahvoja tulkintoja ja annettava mahdollisuus moniäänisyydestä johtuville, retorisesti kummallisille painotuksille. Moniäänisyys korostuu 1960-luvun asiakirjoissa, joissa on havaittavissa köydenvetoa vanhan seminaarilaitoksen ja akateemisen kasvatus-

Taulukko 1. Opettajankoulutukseen kohdistuneen asiantuntijapuheen retoriset vaiheet. Lähde: Säänti ym. 2018. Taulukossa ovat mukana vain retorisen analyysin aineistona olleet asiakirjat. Taulukossa esitettyjen tulkintojen perustelut ja analyysin kuvaus löytyvät artikkelista.

Aineistona olleet asiakirjat	Pääviesti	Argumentation lähtökohta	Teorian ja käytännön suhde	Retoriikan taustalla
Irti perinteestä Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö (1967) Opettajanvalmistuksen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö (1968) Peruskoulunopettajakomitean mietintö (1969)	Opettajankoulutuksen teoreettinen perusta riittämätön. Opettajien tulisi perustaa toimintansa kasvatustieteen, tehdä pieni-muotoisia kokeiluja luokassa ja arvioida toimintaansa kriittisesti.	Yhteiskunnan muutos, peruskoulu-uudistus.	Erillään toisistaan, käytäntö ennen teoriaa.	Pyrkimys nostaa opettajien koulutustasoa, seminaarilaitoksen kritiikki.
Kohti yliopistoa Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan mietintö (1972) Vuoden 1973 opettajan-koulutustoimikunnan mietintö (1975)	Ammatti perustuu (kasvatus)tieteen, opettajan tulee ajatella tieteellisesti.	Yhteiskunnan muutos.	Erillään, mutta hyödyttävät toisiaan. Käytäntö ennen teoriaa: opettajia ei kouluteta kuin tutkijoita.	Halu osoittaa yliopistokelpoisuus.
Retorinen akatemisoituminen Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö (1989) Opettajien kelpoisuustoimikunnan mietintö (1991) Helsingin yliopiston arviointiryhmän raportti ja ehdotukset (1993) Educational studies and teacher education in Finnish universities (1994)* Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportti (1994)**	Opettaja on enemmän kuin opettaja, hän on kasvatustieteen asiantuntija. Siksi tutkimuksellinen asenne on tarpeen. Opettajien ja opettajankouluttajien tiedepohjaa vahvistettava.	Opettajan työ haastavaa ja monipuolista, ei vain käytännöllistä opettamista.	Teoria ennen käytäntöä. Teorian avulla voidaan ratkaista käytännön haasteet: tutkiva opettaja.	Huoli opettajan-koulutuksen asemasta yliopistoissa mm. valtion talousvaikeuksien vuoksi. (Siksi kansainvälisen arviointiryhmän* kriittiset huomiot sivuutettiin myöhemmin tehdyssä kotimaisessa tekstissä**.)
Aito akatemisoituminen? Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä (1999, eng. 2000) Opettajankoulutus 2020 (2007)	Opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuutta vahvistettava.	Opettajan työ vaativaa ja monipuolista, siihen tarvitaan laajoja valmiuksia.	Ei tarvetta erotella teoriaa ja käytäntöä, sillä ne yhdistyvät mm. käyttöteorian avulla.	Suomalaisen opettajankoulutuksen arvostus, Pisa-tulokset, opettajankoulutajien statuksen vahvistaminen.

tieteen välillä. Tuolloin kamppailtiin sekä opettajankoulutuksen ytimeistä (soveltavaa vai akateemista pedagogiikkaa) että koulutuksen järjestäjästä (kouluhallitus-opettajakorkeakoulu vai opetusministeriö-yliopisto) (Simola 1995). Sitten puheoikeus on keskittynyt opettajankoulutuksen tieteellistämisen kannattajille, mikä näkyy tekstien yksimielistymisenä. Asiantuntijapuheen painoarvoa on lisännyt opettajankoulutuksen kehittyminen ilman vahvaa (puolue)poliittista ohjausta.

Komiteoiden asettajilla (opetusministeri, opetusministeriö) ja selvitystöiden ti-laajalla (opetusministeriö) on voinut olla sekä ennalta julkilausuttuja että epävirallisia, prosessin aikana syntyneitä toiveita käsiteltävistä asioista ja niiden laajuudesta. Näitä toiveita tai vaatimuksia on käsitelty aiemmassa tutkimuksessa (esim. Simola 1995; 1997). Artikkeleissa tuomme kirjoittajien mahdollisia motiiveja esiin vain, kun tulkitsemme niiden kytkeytyvän asiakirjan oletetun yleisöön tai kun ne kumpuavat näkyviin retorisen analyysimme tuloksena.

Asiantuntijapuheen avulla pääsee pureutumaan opettajankoulutuksen muutokseen sen ylätasolla. Ylhäältä alas suuntautuvat normatiiviset tekstit kertovat miten koulutusta on haluttu muuttaa. Yhdessä aiemman tutkimuksen kanssa ne antavat vastauksia myös miksi-kysymykseen. Näyttää siltä, että opettajankoulutuksen tieteenalaistuminen on vahvistanut sen asemaa yliopistollisena toimijana ja auttanut kiistämään esimerkiksi 1990-luvun alussa esitetyt epäilyt luokanopettajien koulutuksen kuulumisesta yliopistoon (Rantala ym. 2013a; Simola 2015; Sääntti ym. 2018.) Samalla yliopistoissa toimivien opettajankouluttajien asema on vahvistunut ja opettajankoulutukseen kiinnittyneiden professuurien määrä kasvanut (Simola 2015, 312).

Oman tutkimukseni kannalta kiintoisaa on asiantuntijapuheen kohdistuminen opettajankoulutukseen yleisellä tasolla. Tekstien perusteella koko opettajankoulutuksen oli ja on ollut tarkoitus kehittyä samalla tavoin yhä enemmän tieteeseen ja tutkimukseen perustuvaksi. Kuitenkin komitea- ja selvitystekstit paljolti sivuuttavat eri opettajaryhmien koulutuksen sisänrakennetut erot, eivätkä erottele tai kohdista asetettuja tavoitteita. Syyt opettajankoulutuksen tarkasteluun enemmän luokan- kuin aineenopettajien kautta lienevät samat, jotka selittävät aineenopettajien koulutuksen tutkimuksen vähäisyyttä: kasvatustieteilijät ovat suunnanneet huomionsa luokanopettajiin, aineenopettajien kouluttajat taas ovat suuntautuneet enemmän taustatieteesensä.

Teorian ja käytännön välisen suhteen muutos on vankasti perusteltavissa tekstiaineiston avulla. Kyseenalaista sen sijaan on, voiko asiakirjoista päätellä mitä tapahtuu tekstuaalisen tilan ulkopuolella. Missä määrin ylätasosin abstraktilla, mutta samaan aikaan normatiivisella ohjauksella on vaikutusta? Kysymykseen auttavat vastaamaan väitökseni muut osatutkimukset sekä luokanopettajien koulutuksen akatemisoitumisen tutkimus, joiden perusteella opettajankoulutusta ohjanneissa teksteissä asetetut, esimerkiksi tutkimusperustaisuutta korostaneet tavoitteet ovat heijastuneet opintojen sisältöön. Tulkintani mukaan usein yleiselle

tasolle jäävä opettajankoulutuspuhe on ollut merkityksellistä myös aineenopettajien koulutuksen kehitykselle. Toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa käyttämäni aineiston perusteella ei kuitenkaan voi arvioida, onko esimerkiksi teorian ja käytännön välinen suhde muuttunut luokanopettajien koulutuksessa enemmän tai eri tavoin kuin aineenopettajien koulutuksessa.

4.3 Opiskelijoiden kokemus opinnoistaan: kyselytutkimus Helsingin yliopistossa (artikkeli 4)

Kolme ensimmäistä osatutkimusta nostivat esiin kysymyksen opettajankoulutuksen akatemisoitumisen retorisuudesta. Osatutkimuksia yhdistää aineistojen sijoittuminen ylätasolle, ne eivät kerro opettajankoulutuksen tieteenalaistumisprosessin heijastumisesta opintojen arkeen tai opiskelijoiden kokemuksiin. Neljäs osatutkimukseni pyrkii täyttämään näitä aukkoja. Halusin selvittää, miten opiskelijat kokevat opettajan pedagogiset opinnot ja miten tuttuja asiantuntijapuheessa suomalaisen opettajankoulutuksen avainkäsitteiksi nostetut termit tutkiva opettaja, tutkimusperustainen opettajankoulutus ja käyttöteoria ovat opettajaksi opiskeleville.

Tutkimuksen aineistona on yhteensä 905 Helsingin yliopistossa opiskelleen opettajaopiskelijan vastaukset opintoja koskevaan kyselyyn. Aineisto kerättiin lukuvuonna 2014–2015 *Kasvatuksen sosiaaliset, historialliset ja filosofiset perusteet* -kurssilla. Kurssi on pakollinen, joten mukana ovat käytännössä kaikki tuolloin opettajan pedagogisia opintoja suorittaneet opiskelijat. Suurin osa vastaajista, 749, on aineenopettajaopiskelijoita. Luokanopettajaksi opiskelevia on yhteensä 156. Muut opettajaopiskelijaryhmät, kuten erityispedagogiikka ja lastentarhanopettajat, rajautuivat tutkimuksen ulkopuolelle.

Kyselylomake rakentui opettajankoulutuksen avainkäsitteiden ympärille. Kuten todettua, lähtökohtana olivat komitea- ja selvitysteksteistä sekä opettajankoulutuksen tutkintovaatimuksista esiin nousseet käsitteet. Jatkoisin tutkimusprosessia Helsingin yliopiston vuosina 2012–2015 voimassa olleiden opettajan pedagogisten opintojen tutkintovaatimusten lähiluvulla. Tässä vaiheessa analyysia tutkimusperustainen opettajankoulutus osoittautui yläkäsitteeksi, jonka ilmentymiä tutkintovaatimusteksteissä ovat tutkiva opettaja ja käyttöteoria. Siksi tutkimusperustainen opettajankoulutus käsitteenä rajautui kyselylomakkeen ulkopuolelle.

Lopullisessa kyselylomakkeessa oli kaksi osaa: alussa taustatiedot ja opettajankoulutusta yleisellä tasolla kartoittaneet kysymykset, sitten neljä yhtenäisesti muotoiltua kysymystä kutakin avainkäsitettä kohti. Opiskelijat vastasivat kysymyksiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Yhteensä 426 opiskelijaa eli 47 prosenttia vastaajista kirjoitti vähintään yhden tekstimuotoisen vastauksen.

Kyselyaineiston analysoiminen osoittautui haastavaksi. Koska tavoitteena oli selvittää, kuinka tutkintovaatimuksista nostetut käsitteet olivat opiskelijoille, niitä ei määritelty kyselyssä. Ratkaisu oli ongelmallinen aineiston sisäisen validiteetin kannalta ja vaikeutti numeerisen aineiston tulkintaa. Avoimiin vastauskenttiin kirjoitetusta aineistosta kävi nimittäin ilmi, että erityisesti käyttöteoria oli monelle vastaajalle vieras käsite. Sisäisen validiteetin kannalta on tärkeää, että kysely (mittari) mittaa sitä se on tarkoitus mitata, ja että vastaajat tietävät mihin he vastaavat (Metsämuuronen 2009). Epävarmuus lomakkeen kysymysten pohjana olleiden käsitteiden tuttuudesta vastaajille korosti puutetta: numeerisen vastausasteikon vaihtoehtoa 3, joka merkitsi sekä neutraalia vastausta että ”en osaa sanoa” -vaihtoehtoa. Koko kyselyaineiston purkamisen kannalta hyvin ongelmallista oli, ettei millään voinut tietää, tarkoittiko vastaaja vaihtoehdolla 3, että hän ei ota kantaa, vai että hän ei osaa sanoa (esimerkiksi ei tunne kysymyksen käsitettä). Virhe oli perustavanlaatuinen Likert-asteikkoa käytettäessä.

Myös aineiston heterogeenisyys vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Opiskelijat antoivat vastauksia käymiensä kurssien perusteella. Pääaineesta ja opintojen vaiheesta riippuen heillä saattoi olla hyvin erilaisia kokemuksia pedagogisista opinnoista. Niinpä kaikki tekemäni tulkinnot ovat hyvin varovaisia.

Hahmottelin vastaajajoukosta klusterianalyysin avulla viisi ryhmää. Klusterit ovat keinotekoisesti rakennettuja vastausten keskittymiä, joihin kuuluvien vastaajien vastaukset ovat lähempänä toistensa vastauksia kuin muihin klustereiden kuuluvien vastaajien vastauksia. Vaikka kaikki klusterit eroavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, se ei tarkoita, että kyseessä olisi viisi täysin erilaista vastaajaryhmää. Osa tiettyyn klusteriin sijoittuvista vastaajista edustaa vahvemmin oman klusterinsa ”arvoja” (eli vastausten keskiarvoja), osa taas sijoittuu klusterien reunamille. (Tan, Steinbach, & Kumar 2005.)

Loin rakentuneille klustereille profiilit, joita havainnollistin tekstimuotoon kirjoitetuilla motoilla. Sanallistaminen yhtäältä helpottaa koko vastaajajoukon ajatusten ja käsitysten erojen hahmottamista, mutta toisaalta irtaantuu siitä, mitä klusterianalyysi oikeastaan kertoo. Kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot ovat käytännössä järjestysasteikollisia.²⁰ Vastaajien antamat numerot kertovat, että jotakin on enemmän tai vähemmän, mutta asteikko ei kerro kuinka paljon. Tuloksia tulkitessa ei ole mahdollista tietää miten vastaaja hahmottaa esimerkiksi Likert-asteikon vaihtoehtojen etäisyyden. Kuitenkin klusterianalyysi olettaa vastausvaihtoehtojen etäisyyden olevan yhtä suuri. Näin klustereiden keskiarvojen sanallistaminen lisää epätarkkuutta, eikä tekstuaalisen kuvauksen tai moton voi ajatella edustavan sellaisenaan yhtään vastaajaa.

²⁰ Järjestysasteikko kertoo, että jotakin on enemmän, mutta se ei pysty kertomaan kuinka paljon. Sen sijaan välimatka-asteikossa eli intervalliasteikossa pisteiden etäisyys on tietyn suuruinen.

Tutkimuksen perusteella opiskelijoiden suhtautuminen tutkivan opettajan sekä käyttöteorian käsitteisiin jakautui. Osa vastaajista koki molemmat keskeisenä perustana opettajan työlle, osa piti jompaakumpaa mielekkäänä ja osa koki molemmat merkityksettömäksi opettajan työn kannalta. Aineenopettajat suhtautuivat molempiin tutkittuihin käsitteisiin luokanopettajia kriittisemmin. Tätä eroa voi selittää samastuminen pääaineeseen ja siitä kumpuava ennakkoasenne kasvatustieteellisiä opintoja kohtaan (Virta ym. 2001) tai yksinkertaisesti opettajankoulutuslaitoksen järjestämissä opinnoissa vietetty lyhyempi aika. Huomionarvoista on, että kielteinen asenne kasvatustiedettä kohtaan välittyi myös Veijolan (2013) tutkimista opiskelijoista, vaikka he olivat hakeneet opiskelemaan suoraan aineenopettajaksi jo yliopistoon pyrkiessään. Siten he identifioituivat opettajan työhön tähtäämisestä huolimatta vahvemmin pääaineeseensa kuin kasvatustieteeseen.

Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi lähitieteiden mukaan jaoteltujen ainer ryhmien²¹ väliltä sekä opintojen vaiheesta. Tilastolliset menetelmät eivät mahdollista näiden erojen syvempää analyysia, mutta aiempaan tutkimukseen nojautuen on mahdollista esittää oletettavia selityksiä. Ainer ryhmien eroja voi selittää niiden erilaisella orientaatiolla ja tieteenalakulttuureilla. Opintokokemuksen karttuessa lisääntyvä kriittisyys voi selittyä opetusharjoitteluiden suorittamisella: kenties vastaajan huomio on ollut opetustilanteesta ja ryhmänhallinnasta selviytymisessä, jolloin teoreettinen aines tuntuu turhalta. Kiinnostava, joskin lisää tutkimusta kaipaava selitys voisi olla opiskelijan ennakkokäsitys opettajan työstä. Kärjistäen: mitä käytännöllisempää opettajan työn vastaaja uskoo olevan, sitä vähemmän on valmis omaksumaan ja hyödyntämään kasvatustieteellistä tietoa. (Ks. esim. Veijola 2013; Virta ym. 2001.)

Kyselylomakkeen avoimiin tekstikenttiin kirjoitettujen vastausten analyysi nosti esiin kolme teemaa: vastaajien näkemyksen mukaan koulun todellisuudessa opettaminen on käytännöllistä työtä, opintoihin kaivataan lisää tekemällä oppimista ja että koulutus koetaan hajanaiseksi.²² Koska vastaajilla oli vain noin 15 minuuttia aikaa vastata kyselyyn, ei avoimista vastauksista ei ole perusteltua vetää vahvoja johtopäätöksiä. Toisaalta selkeä saturaatio puoltaa laadullisen aineiston luotettavuutta. Yhtä kaikki, varovainenkin tulkinta avovastauksista on, etteivät opintojen käytännölliset ja teoreettiset ainekset yhdisty ihanteellisesti opintojen aikana.

Sekä määrällisen että laadullisen analyysin tulokset sopivat aiemman kotimaisen tutkimuksen kehykseen ja toistavat niin vanhempia kuin tällä vuosituhannella tehtyjä havaintoja (Blomberg 2008; Komiteamietintö 1989; Krzywacki 2009; Mäkelä 1984; Towards coherent subject teacher education 2004; Veijola 2013).

²¹ Taustamuuttujien karsimiseksi vastaajat jaettiin seitsemään ryhmään, jotka olivat matemaattiset aineet, yhteiskuntatieteet, kuvataide, kielet, kotitalous- ja tekstiilitiede, luokanopettajat sekä muut.

²² Kokemusta opintojen hajanaisuudesta tukee myös määrällinen aineisto, vaikkei sitä tältä osin analysoitu artikkelissa 4.

Esimerkiksi Krzywackin (2009) seuraamista kahdesta matematiikan opettajaopiskelijasta toinen kyseenalaisti kasvatustieteen merkityksen opettajan työssä ja pohti opettajankoulutuksessa kohtaamiaan ristiriitoja. Molemmat sitoutuivat ajatukseen rakentaa oma tie (”käyttöteoria”?) opettajuuteen, mutta kumpikaan ei liittänyt tutkivan opettajan ideaalia käsitykseen hyvästä opettajasta, vaikka sitä painotettiin koulutuksessa. Handolinin ja Akselan (2011) tutkimuksessa kemian novisiopettajat kokivat ohjatun harjoittelun koulutuksen merkityksellisimmäksi osaksi ja nimesivät opettajankoulutuksen haasteeksi opettajan arkeen liittyviä seikkoja, kuten työrauhan ylläpidon, arvioinnin ja opetusmenetelmiin harjaantumisen.

Helsingin yliopiston aineenopettajakoulutusta 2000-luvun alussa arvioinut kansainvälinen arviointiryhmä ja opiskelijapalautetta analysoineet tutkijat tekivät samankaltaisia huomioita: Osa opiskelijoista kritisoi kasvatustieteen opintoja ja opetuksen epätasaista laatua, opetussisältöjen toivottiin olevan vähemmän teoreettisia ja lähempänä koulua. Parhaana osana koulutusta pidettiin opetusharjoittelua. (Hotti 2007, 2012; Meri & Maaranen 2003 Towards coherent subject teacher education 2004.)

Oman osatutkimukseni, näiden melko tuoreiden tutkimusten ja evaluointiraportin tulokset ovat kuin toisinto Mäkelän (1984) havainnoista nykymuotoisen aineenopettajakoulutuksen ensivuosilta. Tuolloinkin harjoittelu koettiin hyödyllisimmäksi, yleinen kasvatustiede irralliseksi ja koulutuksen tarjoamat työelämävalmiudet epäilyttivät.

Edellä esittämilläni huomioilla en yritä todistella, ettei aineenopettajien koulutus olisi muuttunut tai kehittynyt edellisten vuosikymmenten aikana. Päinvastoin – kuten ensimmäinen osatutkimukseni osoittaa (Puustinen 2012). Myös opetettavien aineiden ainedidaktiikat ovat kehittyneet, oletettavasti teoreettisempaan suuntaan (Ahonen 2012; Kallioniemi & Virta 2012; Rautiainen 2012). Nähdäkseni aineenopettajakoulutuksen kipupisteiden muuttumattomuus ilmentääkin sitä, kuinka pysyvä osa opettajankoulutusta käytännön ja teorian välinen jännite on. Samalla haasteiden pysyvyys viestii aineenopettajien koulutuksen erikoiskysymyksistä, joihin luokanopettajavetoinen asiantuntijapuhe ei ole kyennyt tarttumaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Vuosituhanneen taitteessa tehdyissä opettajankoulutuksen arvioinneissa kaivattiin mahdollisuutta kehittää omaa pedagogista ajattelua, jotta opiskelijoiden olisi helpompi siirtää opintojen teoreettinen sisältö osaksi omaa toimintaa opetustilanteissa. Kansainvälinen ryhmä painotti, etteivät opiskelijat ehkä sittenkään ”teoriaa” vastustaessaan vastusta teoriaa itsessään, vaan kaipaavat välineitä sen soveltamiseen. (Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä 1999; Towards coherent subject teacher education 2004.) Suunnilleen samoilla sanoilla koulutuksen haasteita kuvasivat myös muutamat osatutkimukseni vastaajat, jotka painottivat, etteivät vastusta tutkivan opettajan ideaa tai käyttöteoriaa sinänsä, vaan kaipaavat välineitä kytkeä ne opettajan työhön (Puustinen ym. 2018).

Yhtenä vastauksena näihin toiveisiin voi nähdä käyttöteorian käsitteen yleistymisen asiantuntijapuheessa ja opintovaatimuksissa: luomalla henkilökohtaisen käyttöteorian opiskelija sulauttaisi opinnot järkeväksi kokonaisuudeksi, jolloin teoreettinen osaaminen siirtyisi luokkahuoneeseen. Kuten olen edellisissä luvuissa kuvannut, asiantuntijapuheen perusteella tämä perusteltu, mutta varsin kunnianhimoinen tavoite on toteutunut. Sen sijaan neljännen osatutkimuksen tulokset viestivät, etteivät teoria ja käytäntö kohtaa opinnoissa toivotusti. Niiden yhdistyminen näyttää jäävän ainakin jossain määrin retoriseksi. Joka viides aineenopettajaksi opiskelevista vastaajista totesi suoraan, ettei tunne käyttöteorian käsitettä tai kirjoitti muun avovastauksen, josta paljastui, ettei vastaaja tunne käsitteen merkitystä. Tämän lisäksi jäi avoimeksi, kuinka moni avovastauskentät tyhjäksi jättänyt, mutta numeraalisiin kysymyksiin vastannut vastaaja ei tiennyt mitä käyttöteorialla tarkoitetaan. (Puustinen ym. 2018.)

Kaiken kaikkiaan neljännen osatutkimuksen perusteella voi argumentoida, ainakin varovaisesti, etteivät aineenopettajien pedagogisten opintojen käytännölliset ja teoreettiset ainekset yhdisty asiantuntijapuheessa esitetyllä tavalla opintojen aikana. Sitä aineisto ei kuitenkaan kerro, yhdistyvätkö ne myöhemmin, kun nuoren opettajan kokemus karttuu (Handolin & Aksela 2011). Huomionarvoista on sekin, että kaikissa vanhemmissa tutkimuksissa ja arvioinneissa opiskelijoiden näkemyksistä löytyy samanlaista hajontaa kuin omassa tutkimuksessani. Opiskelijoiden kokemus ja näkemys opinnoista on ollut vuosikymmenestä toiseen moniääninen.

Puutteistaan huolimatta neljännen osatutkimuksen aineisto ja tulokset palvelevat väitöstyöni tarpeita. Otos on merkittävästi suurempi kuin aiemmissa vastaavissa tutkimuksissa, joissa tulokset ovat olleet myönteisempiä suomalaisen opettajankoulutuksen kannalta (myönteisistä tuloksista ks. esim. Byman ym. 2009; Jyrhämä ym. 2008; Kansanen, 2014; Jyrhämä & Maaranen 2012; Krokfors ym. 2011; Munthe & Rogne, 2015; Westbury ym. 2005). Näin opettajankoulutusta ohjaavista dokumenteista nostamamme epäily osin katteettomasta ylistyspuheesta saa tukea (Puustinen ym. 2015; Sääntti ym. 2018).

Sain vahvistusta sille olettamalle, ettei opintovaatimuksissa ja komiteateksteissä näkyvä kasvatustieteellistyminen ole ainakaan täysin siirtynyt opintojen arkeen. Tulkintaa tukee merkittävän vastaajajoukon epätietoisuus tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen keskeisistä käsitteistä. Kuilu asiantuntijapuheen ja opiskelijoiden kokemusten välillä herättää epäilyksen, onko opettajankoulutuksen haasteiden ratkaisemisessa onnistuttu niin hyvin kuin asiantuntijapuheen perusteella voisi ymmärtää. Väitöstyöni kokonaisuuden kannalta yhdeksi osatutkimuksen keskeiseksi johtopäätökseksi nousikin se, kuinka epäselvät käsitteet hämärtävät koulutuksen haasteita ja helpottavat yksipuolisen menestysretoriikan esittämistä.

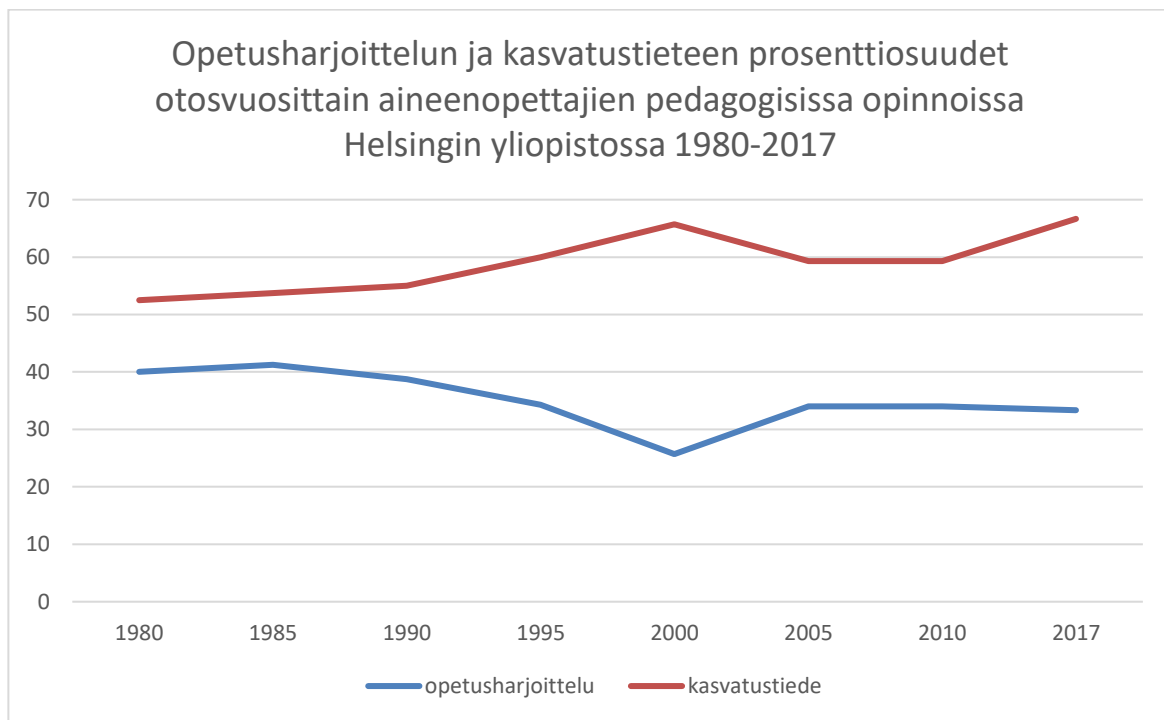
5 Käytännöstä teoriaan

5.1 Muutos, jatkuvuus ja akateemisuus aineenopettajien koulutuksessa

Tässä luvussa analysoin aineenopettajakoulutuksen kehitystä historian tutkimukselle ominaisten muutoksen ja jatkuvuuden käsitteiden näkökulmista. Vertaan aineenopettajien koulutuksen historiallista kehitystä luokanopettajien koulutuksen kehitykseen ja pohdin, mitä akateemisuus aineenopettajien koulutuksessa oikeastaan tarkoittaa. Olen täydentänyt vuonna 2012 tehdyn ensimmäisen osatutkimuksen tuloksia Helsingin yliopiston lukuvuotta 2017–2018 koskevalla aineistolla.

Nykymuotoisen opettajankoulutuksen ensimmäisessä vaiheessa 1980-luvulla aineenopettajien kasvatustieteelliset opinnot olivat yliopistosta riippumatta varsin samanlaisia. Merkittävä muutos tapahtui 1990-luvun tutkinnonuudistuksen seurauksena. Teoreettisen aineksen osuus opinnoissa lisääntyi, opetusharjoittelu puolestaan väheni. Muutosta alleviivaa se, että huolimatta opintojen kokonaismäärän kutistumisesta viidellä opintoviikolla, teoreettisesti suuntautuneiden kurssien osuus kasvoi suhteellisen osuuden lisäksi absoluuttisesti. Yksittäisten kurssien nimet muuttuivat teoreettisuutta korostaviksi, ja puhe tutkivasta opettajasta yleistyi. (Puustinen 2012; Rantala ym. 2010; Rantala ym. 2013). Kehitys rinnastuu luokanopettajien opintoihin, joissa itsenäinen työ, teoreettisemmat opinnot ja monimuotoisuus yliopistojen välillä lisääntyivät 1980-luvun jälkeen (Kinos ym. 2015; Simola 1997; Rantala ym. 2013a). Kuvio 1 havainnollistaa, kuinka aineenopettajien opintojen teoriaa painottava kehitys on jatkunut Helsingin yliopistossa edelleen 2000-luvulla.

Suoritustapojen muutos on sisältöjä maltillisempi. Tarkastelujakson aikana itsenäisen työn osuus on lisääntynyt, luento- ja ryhmäopetuksen puolestaan laskenut. Yksittäisten kurssien sisällä on aiempaa useampia työtapoja. Pääpiirteittäin kehitys rinnastuu luokanopettajien opintojen suoritustapoihin. Kuitenkin erityisesti Helsingin yliopistoa koskeva kiintoisa huomio on itsenäisen työn osuuden voimakas kasvu luokanopettajien opinnoissa samalla, kun aineenopettajien itsenäisen työn osuus on pysytellyt koko tarkasteluajan hieman yli 60 prosentissa. Vuonna 1979 luokanopettajien opinnoista Helsingissä vain 52 prosenttia oli oma-toimista työtä, kymmenen vuotta myöhemmin 56 prosenttia ja vuonna 1999 jo 69 prosenttia, eli enemmän kuin aineenopettajilla. Tarkastelujakson lopulla vuonna 2009 luokanopettajien itsenäisen työn osuus oli kohonnut 76 prosenttiin. Myös muissa yliopistoissa luokanopettajien suoritustapojen muutos paikallistuu 1990-luvulle ja vaikuttaa samansuuntaiselta. (Kemppinen & Virta 2013; Puustinen 2012; Rantala ym. 2010; Rantala ym. 2013.)



Kuvio 1. Opetusharjoittelun ja kasvatustieteen prosenttiosuudet otosvuosittain aineenopettajien pedagogisissa opinnoissa Helsingin yliopistossa 1980–2017. Lähteet: Puustinen 2012; Helsingin yliopiston tutkintovaatimukset, aineenopettajien pedagogiset opinnot 2017–2018.

Kuvion jaottelussa ryhmään "kasvatustiede" kuuluvat kasvatustieteen historia-, tutkimus- ja metodikurssit, kasvatussosiologia, elämänkulkua tai kehityspsykologiaa käsittelevät kurssit, etiikka ja didaktiikka. Ryhmään "opetusharjoittelu" kuuluvat opetusharjoittelut sekä joinain vuosina pieni määrä didaktiikaksi nimettyjä, mutta harjoittelukoululla ohjaavan opettajan johdolla suoritettuja opintoja. Tarkemmin ryhmittelyn perusteista ks. Puustinen 2012.

Kuten todettua, edellä esittämäni opintojen muutokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä kaikkiin aineenopettajakoulutusta tarjoaviin yliopistoihin. Kuitenkin argumentoin, että ne viestivät yhdenmukaisesta trendistä erityisesti niiltä osin, kun tulokset ovat yhteneväisiä laajemmin tutkitun luokanopettajien koulutuksen kehityksen kanssa.

Nykymuotoisen aineenopettajakoulutuksen tarkastelussa huomio kiinnittyy opintojen muutoksen maltillisuuteen. Muutoksen rinnalla korostuu vahva jatkuvuus. Tulkintaa aineenopettajakoulutuksen muutoksen maltillisuudesta tukee katseen ulottaminen oman tutkimukseni aikajännettä kauemmas: opintojen perusrakenne muistuttaa edelleen 1800-luvun mallia. Rautiaisen (2012) tulkinta pysähtyneisyyden ajasta on kärjistys, mutta hän lienee oikeilla jäljillä pohtiessaan, kuinka

aineenopettajien ja heidän kouluttajiensa uudet sukupolvet sosiaalistuvat vanhaan kulttuuriin.

Luokanopettajien koulutuksessa kasvatusaineiden opiskeluun käytetty aika on kasvanut 1960-luvulta lähtien jopa viisinkertaiseksi. Samana aikana aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen kokonaismäärä on pysynyt lähes samana, vaikka heidän osaamiselleen on asetettu yhä laajempia pedagogisia vaatimuksia. (Simola 1997.) Esimerkiksi peruskoulu-uudistus haastoi oppikoulussa opettaneet aineenopettajat pohtimaan omaa pedagogista osaamistaan, kun he kohtasivat peruskoulun yläasteella koko ikäluokan, ei vain oppikouluun valikoituneita nuoria.²³ Kuitenkin 1800-luvulta saakka aineenopettajaksi on voinut pätevyityä noin yhden lukuvuoden odotettua suoritusmäärää vastaavilla opinnoilla.²⁴

Aineenopettajien opintojen muutos kahdessa tarkastelemassani yliopistossa näyttäytyy merkittävästi vähäisempänä kuin varsin kattavasti dokumentoitu luokanopettajien opintojen muutos samalla aikavälillä, mikä on toki oletettavaa erilaiset lähtökohdat huomioiden. Rakenteita ennemmin aineenopettajakoulutuksen muutosta lieneekin aiheita hakea pedagogisten opintojen sisältä: esimerkiksi ainedidaktiikan kehityksestä, harjoitteluiden osalta opetustaidon arvosanan poistumisesta tai 2000-luvulla yleistyneestä suoravalinnasta, jossa opiskelijat valitsevat aineenopettajaksi suuntautumisen jo yliopistoon hakiessaan.²⁵

Aineen- ja luokanopettajien koulutuksen vertailua hämärtää tutkintojen erilaisuus. Luokanopettajien opinnoista mukana on koko tutkinto, mutta aineenopettajilla vain pedagogiset opinnot (40 ov/60 op). Ainedidaktiikan opintojen muutos teoreettisempaan suuntaan, kasvatustieteellisten tutkimusopintojen määrän kasvu ja opetusharjoitteluiden määrän väheneminen kertovat opintojen kasvatustieteellistymisestä opetussuunnitelmatasolla. Vahvempi tulkinta aineenopettajakoulutuksen pysyvyydestä suhteessa luokanopettajakoulutuksen muutokseen vaatisi tukeeseen opintojen sisältöjen tarkempaa analyysia esimerkiksi etnografisin menetelmin. Yhteistä molempien opettajaryhmien opintojen kehitykselle on opetusharjoitteluiden vähentyminen.

²³ 1970-luvulla keskusteltiin aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen laajentamisesta. Tutkinnonuudistuksessa ne kuitenkin määriteltiin entisen kokoisiksi, mm. ainelaitosten ja -tiedekuntien toiveiden mukaisesti. Laajemmin tästä keskustelusta ks. esim. Autio 1993 ja Simola 1997.

²⁴ Kirjoitushetkellä voimassa olevan Kelan opintopistemitoituksen mukaan opiskelijan tulisi suorittaa keskimäärin viisi opintopistettä tukikuukautta kohti, jotta hän on oikeutettu opintotukeen. Kun akateemisen vuoden pituus on tavallisesti noin yhdeksän kuukautta, jo minimioletus 45 opintopistettä vastaa kolmea neljäsosaa pedagogisten opintojen 60 opintopisteestä. Ks. <http://www.kela.fi/opintojen-edistyminen-korkeakouluopinnot>

²⁵ Koko nykymuotoisen koulutuksen ajan pääsääntö on ollut, että opiskelija on ensin hakenut opiskelemaan pääainettaan ja valinnut aineenopettajaksi suuntautumisen opintojen aikana tai niiden jälkeen. Anna Veijolan tutkimus (2013) käsittelee suoraan aineenopettajaksi valittuja opiskelijoita. Tutkimuksessa ei kuitenkaan ole verrokkiryhmää, joka mahdollistaisi perinteisen ja suoravalinnan välisen vertailun.

Eri opettajaryhmien opintojen kehitys herättää uudelleen kysymyksen opettajankoulutuksen akateemisuuden merkityksistä. Sitomaniemi-Sanin (2015; 2017) diskurssianalyysisessä tutkimuksessa suomalaisen opettajankoulutuksen akateemisuus näyttäytyy kyseenalaistamattomana. Onkin syytä kysyä mitä oikeastaan tarkoitetaan, kun puhutaan akateemisesta opettajankoulutuksesta. Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemista? Yksi tunnusmerkki voisi olla tieteellisen ajattelutavan omaksuminen kasvatuksen ilmiöihin, opettajan työn eli käytännön teoretisointi (Maaranen 2010). Tieteellisen ajattelutavan mittarina voisi tällöin pitää yhtäältä opintojen sisältöä, toisaalta tieteellistä opinnäytettä, jolla oma ajattelutaito osoitetaan (Kansanen 2012).²⁶ Akateemisuuden ei kuitenkaan tulisi pelkistyä tutkimusmetodien oikeaoppiseen hallintaan ilman kriittistä ajattelua tai aitoa teoretisointia (Kinos ym. 2015; Sitomaniemi-San 2015; 2017). Myös suoritus tapojen avulla voi tehdä päätelmiä opintojen yliopistomaisuudesta tai koulumaisuudesta. Mutta jos itsenäinen työ kertoisi akateemisuudesta ja ohjattu koulumaisuus ei-akateemisuudesta, miksi lääkäreiden koulutusta ei ehdoteta siirrettäväksi pois yliopistoista?

Aineenopettajien osalta opettajankoulutuksen akateemisuus on luokanopettajia monimutkaisempi yhtälö. Aineenopettajien tieteellisen ajattelun perusta rakentuu ainelaitoksella, jossa valtaosa opinnoista ja pro gradu -tutkielma tehdään. Tähän kiinnitti raportissaan huomiota myös Helsingin yliopistossa 2000-luvun alussa vieraillut kansainvälinen arviointiryhmä, joka kehotti pohtimaan huolella tutkimusopintojen roolia pedagogisissa opinnoissa, koska aineenopettajaopiskelijoiden tutkimustaidot harjaantuvat joka tapauksessa omilla ainelaitoksilla (Towards coherent subject teacher education 2004). Voinee olettaa, että pääaineesta riippumatta aineenopiskelijoiden opiskelu omassa tiedekunnassa on akateemista. Tällöin huomio kiinnittyy pääaineen ja kasvatustieteen opintojen yhdistymiseen tieteellisesti merkitykselliseksi kokonaisuudeksi sekä pedagogisten opintojen sisältöön.

Nykymuotoisen opettajankoulutuksen hahmotteluvaiheessa 1970-luvulla aineenopettajien koulutuksen akateemisuus liitettiin kasvatustiedettä vahvemmin tieteidenvälisyyteen ja tiedekuntien yhteistyöhön (Komiteamietintö 1972; Komiteamietintö 1975; Komiteamietintö 1979). Erotuksena vanhaan auskultointiin tavoitteeksi asetettiin opintojen integrointi toisiinsa sen sijaan, että akateemisen tutkinnon päätteeksi suoritettaisiin käytännöllinen opetusharjoitteluvuosi. Vanhassa mallissa akateemisuus ja koulunpito oletettiin paljolti toisistaan erillisiksi.

Opintojen rakenteen, tutkimusnäytön ja arviointiraporttien perusteella voi arvioida, että kokonaisvaltainen akateemisuus, jossa aineenopettajan opintojen osat

²⁶ Opinnäytteen nostaminen akateemisuuden mittariksi johtaa pohtimaan luokanopettajakoulutuksen tarjoamia mahdollisuuksia pro gradu -tutkielmien tekemiseen parityönä tai opettajankoulutusyksiköissä käytyä keskustelua opinnäytteen ohjeellisen pituuden lyhentämisestä. Tämä näkökulma vaatisi kuitenkin oman tutkimuksensa.

kytkeytyisivät toisiinsa myös tieteellisen ajattelun tasolla ei ole toteutunut (Blomberg 2008; Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä 1999; Towards coherent subject teacher education 2004; Veijola 2013; Virta ym. 2001). Pääaineen ja kasvatus-tieteen opinnot ovat muodostaneet kaksi erillistä kokonaisuutta. Kehitystä on voinut vahvistaa opettajankoulutuksen tarve raivata oma akateeminen tila osana akatemisoitumisprosessia, jolloin aiemmat yhteydet lähitieteisiin katkesivat (Jauhainen & Rinne 2012; Rantala ym. 2013a). Aineenopettajien kannalta revii-rikamppailu on voinut johtaa valitettaviin seurauksiin, kuten heimotietoisuuteen (Puustinen 2011; Veijola 2013), vuorovaikutuksen haasteisiin ainelaitosten, opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelukoulujen välillä tai jopa suoranaiseen kilpailuun opiskelijoiden ajasta (ks. esim. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä 1999; Kuusisto 2007; Towards coherent subject teacher education 2004).

Opettajankoulutuksen historian tutkimus on varsin yksimielinen opettajankoulutuksen akatemisoitumisen lähtökohdista: opettajien toiminnan ja koulutuksen tieteellistämiseen sekä seminaareista poistumiseen kyllä pyrittiin, mutta luokanopettajien ylempi korkeakoulututkinto tuli tutkinnonuudistuksen sivutuotteena. (Simola 1997.) Niin ikään näkemys 1970-luvun jälkeisestä kehityksestä on melko yksituumainen: opettajankoulutuksen akatemisoituminen ilmentää opettajakouluttajien pyrkimyksiä vahvistaa opettajankoulutuksen asemaa yliopistoissa ja samalla – tai kehityksen sivutuotteena – omaa akateemista statustaan (Simola 1995, 1997, 2015; Rantala ym. 2010; Rantala ym. 2013a; Sääntti ym. 2018).

Tieteellistämiprojekti selittää myös kontaktiopetuksen vähenemisen. Yliopistojen rahoitusmallit ohjaavat opettajankouluttajien toimintaa niin, että moni opettajankouluttaja voi kokea olevan uran kannalta järkevämpää käyttää aikaa kansainvälisiin hankkeisiin, konferensseihin ja tutkimukseen kuin opetukseen.²⁷ Erityisesti 2000-luvulla opettajankouluttajien työ on muuttunut yhä enemmän tutkijan työn kaltaiseksi. Kehitystä ovat vahvistaneet opettajankoulutusyksiköiden henkilöstörakenteen muutos tutkimuspainotteisemmaksi sekä yliopistojen haastava taloustilanne, joka on voinut ohjata leikkaamaan opetusresursseja. Tämän päivän yliopistossa tutkimus, ennen kaikkea julkaisujen määrä, vaikuttaa rekrytointiin ja on kriteeri työn onnistumiselle sekä yksiköiden rahoitukselle. (Rantala ym. 2010; Rantala ym. 2013a; Salminen & Sääntti 2013; Sääntti ym. 2018; Yliopistojen rahoituksesta yleisesti ks. esim. Nevala & Rinne 2012; Vantaja 2010.)

Vaikka opettajankoulutuksen tieteellistämiprojekti on mahdollista nähdä opettajankouluttajien omaa etua palvelevaksi hankkeeksi, tulkinta lieenee kapea. On nimittäin syytä kysyä, voisiko yliopistossa toimiva opettajankouluttaja edes toimia toisin. Yliopistossa joutuu toimimaan yliopistomaailman pelisäännöillä, vaikka kokisikin sen haastavaksi opettajankouluttajan roolinsa kannalta (Rantala

²⁷ Tämä ei kosketa harjoittelukoulujen opettajia samalla tavoin kuin yliopistouralle tähtääviä opettajankouluttajia.

ym. 2013a; Sääntti ym. 2018). Osin yksioikoista on myös akatemisoitumisen selittäminen vain kotimaisten tekijöiden, kuten yliopistojen rahoitusmallien tai opettajankoulutuksen akateemisuudesta esitettyjen epäilyjen avulla. Tulkinta sivuuttaa tutkivan opettajan kaltaiset kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen kansainväliset virtaukset, joiden tuote ja nykyään myös ylläpitäjä suomalainen opettajankoulutus jossain määrin on.

Yhtä kaikki, samalla, kun opettajankoulutuksen akatemisoiminen on lisännyt opettajankouluttajien professionaalista uskottavuutta kotimaassa ja ulkomailla, voi pohtia onko se vienyt heidät kauemmas kasvatuksen toimijoista ja luokkahuoneiden arjesta. Akateemisen maailman ja asiantuntijuutta korostavan yhteiskunnan paine on luonut tarpeen vakuuttaa yliopistoväki, päättäjät ja myös kenttäopettajat opettajankoulutuksen akateemisuudesta, koulutuksen todellisesta muutoksesta suhteessa seminaariaikaan sekä teoreettisen lähestymistavan tarpeellisuudesta opettajan ammatissa, jotta opettajankoulutuksen sijainti yliopistoissa tai opettajankouluttajien tieteellinen uskottavuus ei tulisi kyseenalaistetuksi. Vakuuttamisen tarve on synnyttänyt voimakasta retoriikkaa, joka ei välttämättä kiinnity luokkahuoneiden arkeen. (Sääntti ym. 2018.)

Erittelen opettajankoulutukseen kohdistunutta asiantuntijapuhetta laajemmin seuraavassa alaluvussa. Jo tässä on kuitenkin syytä nostaa esiin opettajaopiskelijoiden opinnoille asetettujen tavoitteiden kohoaminen – mitä ilmeisemmin opettajuuteen valitun entistä kasvatustieteellisemmän lähestymistavan perustelemiseksi tai sen seurauksena. Sekä aineenopettajien että luokanopettajien koulutuksissa on siirrytty varsin pelkistetyistä tavoitteista laajempiin vaatimuksiin. Tavoitteluturgiassa opettajan osaamiskenttään on liitetty yhä laajempia kokonaisuuksia ja termistö on muuttunut korkealentoisemmaksi. (Puustinen 2012; Rantala ym. 2013a; Rautiainen ym. 2013.)

Käsillä näyttää siten olevan kaksi eri suuntiin kallistuvaa historiallista kehitystä: yhtäällä asiantuntijapuheen tasolla tapahtunut akatemisoituminen, toisaalla aineenopettajien opintojen maltillinen muutos tai jopa staattisuus. Nykymuotoisen opettajankoulutuksen alkutaipaleella epäiltiin aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen olleen, maltillisista tavoitteista huolimatta, pinnallisia tai harjoittelujen ja pääaineen päälle liimattuja. Sitten aineenopettajien pedagogisten opintojen kasvatustieteelliset tavoitteet ja lupaukset osaamisesta ovat kasvaneet mittavasti, mutta itse koulutuksen muutos on ollut maltillista.

Tutkimukseni Helsingin yliopistossa opettajaksi opiskelevien kokemuksista ja suhtautumisesta opintoihinsa osoitti opiskelijoiden näkemyksissä olevan laajaa hajontaa. Aineenopettajien vastaukset erosivat luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista, mutta myös toisistaan. Tilastollisesti merkitsevä trendi liittyi opintojen vaiheeseen: mitä pidemmällä opinnoissaan vastaajat olivat, sitä kriittisemmin he suhtautuivat ajatukseen tutkivasta opettajasta. (Puustinen ym. 2018.)

Jos, kuten artikkelissa epäilen, kriittisyyden syynä on opetusharjoitteluiden luoma kokemus käytännön ja teorian yhteensopimattomuudesta, tulos tukee Simolan (1997, 238–239) 1990-luvulla esittämää tulkintaa, jonka mukaan opettajankoulutuksen kasvatustieteellistyminen merkitsi itseasiassa teorian ja käytännön eriytymistä toisistaan, koska opetusharjoittelun ohjaamisesta muodostui opettajankoulutuksen alemman opettajiston tehtävä. Näin uuden tutkimuksen tekeminen, tutkimustieto ja teoria irtaantuivat koulutuksen käytännöllisistä osista. Käytännön ja teorian irtaantumisesta, joskaan eivät yleistettävästi, viestivät myös Salmisen ja Sántin (2013a) havainnot ainedidaktiikan lehtorien roolin kutistumisesta luokanopettajien opetusharjoittelussa Helsingin yliopistossa.

Samalla, kun opettajankoulutuslaitosten henkilökunnan aika ja huomio suuntautuvat yhä enemmän tutkimukseen, jää vastuu harjoitteluiden ohjaamisesta normaali- tai kenttäkoulujen ohjaajille, joiden osaaminen voi kohdistua enemmän oppiaineeseen ja sen pedagogiikkaan kuin yleisiin kasvatuksen ilmiöihin (Simola 1997; Vähä 2016). Kuitenkin nimenomaan harjoitteluohjaajien ohjaus ja esimerkki ovat tutkimusten mukaan keskeisiä opettajaksi kasvun kannalta (Veijola 2013; Virta ym. 2001). Harjoitteluiden merkitystä alleviivaa, että opettajaopiskelijat pitävät harjoitteluita merkityksellisimpänä osana koulutustaan – vuosikymmenestä ja tutkimuksesta riippumatta (Meri & Maaranen 2003; Mäkelä 1984; Puustinen ym. 2018; Towards coherent subject teacher education 2004; Veijola 2013).

Eliisa Vähän (2016) mukaan koulutuksen rakenteen pysyvyyden, ohjaavien opettajien vähäisen jatkokoulutuksen sekä kollegoilta ja omilta ohjaavilta opettajilta saadun ohjausmallin vuoksi oppikouluajoilta periytyvä aineenhallintapainotteen ohjaustraditio on edelleen havaittavissa aineenopettajien harjoittelussa. Aineenhallinnan ja opetuksen suunnittelun korostumisen harjoittelussa toivat esiin myös Seija Blombergin (2008) tutkimat noviisiopettajat. Kriittisimmän tulkinnan on esittänyt Pekka Räihä (2006), jonka mukaan harjoittelua ohjaavat enemmän persoonalliset näkemykset kuin tieteellinen teoria. 2000-luvulla harjoittelukoulut ovat korostaneet tutkimuksellisuuttaan, ja ohjattua harjoittelua pyritty on teoretisoimaan (ks. esim. Toom & Husu 2017). Tutkimukseni aineiston avulla ei ole mahdollista arvioida, missä määrin näillä pyrkimyksillä on ollut vaikutusta aineenopettajien koulutukseen. Omalta osaltaan ne kuitenkin ilmentävät samaa retorista tai retoriikan avulla hallittua muutosta, josta tutkimukseni kertoo.

Edellä kuvaamani pohdinta herättää kysymyksiä, joihin ei ole mahdollista vastata tyhjentävästi väitöstutkimukseni aineiston avulla. Oppikoulujen ajalta periytyvä ainelähtöinen perinne vetää aineenopettajakoulutusta eri suuntaan kuin asiantuntijapuhe. Aineenopettajaopiskelijoiden keskuudessa näyttää olevan varsin yleistä ajatella opettamista käytännöllisenä ammattina (Puustinen ym. 2018; Veijola 2013). Onko aineenopettajakoulutuksen akateemisuus, kasvatustieteeseen kytkettyinä, siten edelleen tai ehkäpä entistä enemmän päälle liimattua? Miten yhä korkeammat kasvatustieteelliset tavoitteet yhdistyvät aineenopettajien

koulutuksen käytännöllisiin sisältöihin opettajaopiskelijan tai työssä toimivana opettajan ajattelussa? Rakentuuko aineenopettajan arkinen toiminta opintojen antamalla teoreettiselle pohjalle, vai sittenkin omilta kouluajoilta periytyville uskomuksille?

5.2 Opettaja alistavan ylistyspuheen armoilla

Tässä luvussa syvennän ja teoretisoin osatutkimusten 2 ja 3 tuloksia asiantuntijapuheen retoriikasta. Hahmottelen selitysmallin sille, miksi asiantuntijapuheen retoriikka on muuttunut yhä pontevammaksi lähestyttäessä tutkimukseni tarkastelujakson loppua.

Viimeksi kuluneiden vuosikymmenten aikana opettajankoulutukseen kohdistunut asiantuntijapuhe on säilynyt normatiivisena. Jos normatiivisuus seminaari-aikana merkitsi isänmaallis-kristillisyyttä, erityisesti 1990-luvulta lähtien asiantuntijapuhe on ollut teoria- ja kehitysmuotoisuutta edellyttävää sekä tutkimukseen velvoittavaa. Samaa jatkumoa edustaa tuorein virallinen opettajankoulutusta käsittelevä selvitysteksti, Opettajankoulutusfoorumin julkaisu *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja* (2016). Selvityksen argumentaatio on yhden-suuntaista osatutkimuksissa analysoidun asiantuntijapuheen kanssa.

Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja ei ole *Opettajankoulutus 2020* -raportin kaltaista ylistyspuhetta, vaan mukana myös poliittista puhetta, joka neuvoa ja varoittaa (Aristoteles 2000; Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971). Selvityksen esisopimus yhdistää ylistyksen ja huolen: ”Suomalainen opettajuus on kansallisesti ja kansainvälisesti arvostettua. Arvostuksen perusta halutaan varmistaa tulevaisuudessakin” (Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja 2016, 16). Näin lukijoita ohjataan suhtautumaan tekstin suosituksiin vakavasti, ettei erinomainen nykytilanne vaarannu. Viestiä vahvistaa selvityksen lopun vihjaus erinomaisuutta uhkaavista toisinajattelijoista: ”Yhteisen vision toteutuminen edellyttää kaikkien toimijoiden vahvaa sitoutumista ohjelman toteuttamiseen” (Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja 2016, 34).

Jo nykymuotoisen opettajankoulutuksen alussa 1970-luvulla, mutta ennen kaikkea 1990-luvulta lähtien asiantuntijapuheesta on havaittavissa pyrkimys ratkaista opettajankoulutuksen haasteet koulutuksen tutkimuksellisuutta korostamalla. Lähestyttäessä tätä päivää retoriikka on muuttunut intensiivisemmäksi yhä korkeammalle asetettujen tavoitteiden perustelemiseksi. Esimerkiksi *Opettajankoulutus 2020* -raportti sivuuttaa useita, eri maissa tehtyjä tutkimuksia, joissa opettajat kyseenalaistavat teorian merkityksen ammatin perustana.²⁸ Aiemmin,

²⁸ Toisaalta nämä tulokset voisivat olla perusteita sille, että opettajia tarvitsee kasvattaa edelleen näkemään teorian merkitys.

1990-luvulla, puolestaan sivuutettiin kokonaan kansainvälisen arviointiryhmän pohdinnat siitä, kuinka opetustyössä toimiva opettaja edes ehtisi tai voisi tehdä tutkimusta.²⁹ Kansainvälisessä keskustelussa tilannetta hämmentää sekä *research* että *inquiry* -verbiin suomenkielinen käännös tutkia. Näin se, mikä englanniksi tuntuu opettajalle tuiki tarpeelliselta tutkivalta tai kyseenalaistavalta asenteelta (*inquiry*), voikin näyttäytyä kotimaisessa keskustelussa varsin kohtuuttomalta vaatimukselta tehdä ja julkaista tieteelliset kriteerit täyttävää tutkimusta opetus-työn ohessa (*research*).³⁰ (Puustinen ym. 2018; Sääntti ym. 2018.)

Sitä mukaa kun opettajan työ, ainakin komitea- ja selvitystekstien perusteella, on muuttunut yrityksen ja erehdyksen kautta opittavasta käsityöläisammattista akateemiseksi ammatiksi, on teorialle ja käytännölle annettu arvo kääntynyt päälaelleen. Tarkastelujakson alkuvaiheessa 1960-luvulla ja 1970-luvun alussa käytäntö (termi 2) kuvattiin asiantuntijateksteissä teoriaa (termi 1) arvokkaampana ja ”todellisempana” konstruktiona opettajan työstä. Lähestyttäessä tätä päivää teoriasta on tullut käytäntöä arvokkaampaa. Käytännöstä on tullut termi 1, ilmeistä ja annettua, teoriasta puolestaan termi 2, käytäntöä selittävää konstruktio.

Kuvatessaan 1970-luvun taistolaisretoriikan keinoja Matti Hyvärinen (1994, 81) käyttää Perelmanin filosofista paria imperialismiä ja sosialismin käsitteiden analyysiin. Taistolaispuheessa sosialismi oli ihanne ja tavoittelun kohde. Imperialismi kuvastui annettuna, ilmeisen pahana (termi 1). Sosialismi esitettiin konstruktiona, jonka todellinen luonne selviää tiedostamisen ja näennäisyyksien lävistämisen kautta (termi 2). Sosialismi oli siten todellista, toimittajien tai turistien arkisten havaintojen ulottumattomissa. Entä jos yllä oleva imperialismiä ja sosialismin suhteen kuvaus kirjoitettaisiin 2000-luvun opettajankoulutusretoriikalla? Vaikkapa näin: Asiantuntijapuheessa teoria on ihanne ja tavoittelun kohde. Käytäntö kuvastuu annettuna, ilmeisenä. Teoria on konstruktio, jonka todellinen luonne selviää tiedostamisen ja uskomusten lävistämisen kautta. Teoria on todellista, opettajaopiskelijan tai työssä toimivan opettajan arkisten havaintojen ulottumattomissa.

Käsitteiden kääntely filosofisen parin avulla tarjoaa mahdollisen selityksen komitea- ja selvitysteksteistä tekemillemme havainnoille siitä, että teorian ja käytännön käsitteitä käytetään laveasti, eikä niille anneta yksiselitteistä merkitystä (Sääntti ym. 2018). Epämääräisyys on turvallista, epämääräistä on vaikeampi vastustaa. Didaktisilla teorioilla on sanottu olevan vaikeuksia selittää koulun todellisuutta (Kansanen 1993; ks. myös Simola 2015, 301–302), joten nimeämällä tai yksilöimällä teorian merkityksen käytetty retoriikka altistuisi kritiikille. Mutta

²⁹ Kansainvälisen arviointiryhmän huomioiden sivuuttamisesta tarkemmin ks. taulukko 1 luvussa 4.3. sekä Sääntti ym. 2018.

³⁰ Verbiin merkitysten eroa voi kuvailla esimerkiksi näin: ”to inquire” viittaa tutkivaan asenteeseen, kun taas ”to research” sisältää myös tutkimuksen tulosten julkaisemisen laajemmalle yleisölle (Puustinen ym. 2018; ks. myös Munthe & Rogne 2015). Suomen tutkia ja englannin *research* -verbiin merkitysten vertailusta ks. Sitomaniemi-San 2015, 45–46.

miksi tällaista toiveita, lupauksia, haaveita ja velvoitteita pulppuavaa retoriikkaa tuotetaan?

Usein paras selitys on yksinkertaisin: ehkä teorian ja käytännön yhdistävää retoriikkaa luodaan, jotta opettajankoulutus näyttäisi onnistuneelta (ks. myös Salminen & Sääntti 2017). Tästä näkökulmasta käyttöteoria, käytännön ja teorian yhdistävää uudissana, näyttäytyy mitä onnistuneimpana retorisenä ratkaisuna. Opettajankoulutuksen onnistumisesta kertominen ei kuitenkaan tunnu täysin tyydyttävältä selitykseltä. Pelkkä itsekehu ei nimittäin selitä ylistyspuheen toista piirrettä, esitettyä vajetta kouluissa toimivien opettajien osaamisessa. Tuntuishan luontealta ajatella, että opettajien kehuminen vahvistaisi mielikuvaa opettajankoulutuksen onnistumisesta. Miksi opettajia ei sitten ylistetä?

Opettajankoulutuksen tieteenalaistumisen myötä teoreettinen ajattelu ja tutkimusperustaisuus ovat tulleet luonnollisiksi osaksi opettajankouluttajien puhetta. Sama puhetapa on edelleen määrittänyt, kuinka opettajien tulisi suhtautua omaan työhönsä. Tutkimusperustainen opettajankoulutus on luvannut paremman koulun tutkivan opettajan avulla. (Sitomaniemi-San 2015; 2017.) Kun koulu ei olekaan muuttunut, syy on opettajissa. Ongelman korjaamiseksi on sitten esitetty tutkimusperustaisuuden vahvistamista, asennekasvatusta ja täydennyskoulutusta (Opettajankoulutus 2020; Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja 2016), ei alkuperäisten tavoitteiden uudelleenarviointia.

Astetta teoreettisempi selitysmalli edelliselle on Simolan (2015, 36–37) hahmottelema versio Tylerin mallista (*Tyler Rationale*). Mallin perusidea on, että ensin määritellään tavoitteet, sitten niihin johtavat opetusjärjestelyt. Tämän jälkeen tapahtuu oppimista, ja lopuksi arvioidaan asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Uudistuksien tilaajille, kuten viranomaisille tai poliitikoille, on tärkeää, että organisaatiolle asetetaan näyttäviä tavoitteita. Reformien tuottajia puolestaan kiinnostaa oman asiantuntija-aseman vahvistaminen ja säilyttäminen. Tältä pohjalta Simola esittää, että kasvatustieteen irtautuminen koulukontekstista on johtanut opetussuunnitelmarunouden kaltaiseen toiveajatteluun, jossa ei tunnusteta arkisen opetustyön reunaehdoja.³¹

Koulun reunaehdot jätetään huomiotta myös tavoitteiden saavuttamista arvioi-
dessa. Siksi lopputulos näyttää järjestelmällisesti epäonnistumiselta. Syyllinen löytyy hierarkian alimmalta tasolta, opettajista, jotka eivät ole halunneet tai osanneet toteuttaa annettuja lupauksia. Tilanteen korjaamiseksi tarvitaan uusi uudistus. Näin syntyy itseään ylläpitävä kehä, jossa edellisen uudistuksen tai lupauksen epäonnistuminen vaatii uusia, entistä parempia uudistuksia. (Simola 2015, 37.)

Salmisen ja Sääntin (2012; 2017) analyysin mukaan didaktiikka on 1990-luvulta lähtien siirtynyt palvelemaan suhdanteita, tarjoamaan täsmälääkkeitä ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Suomessa 2000-luvun esimerkkejä lu-

³¹ Kasvatustieteen irtaantumisesta koulusta ks. myös Saari 2011.

pauksista ovat muun muassa ilmiölähtöisyys ja digitalisaatio. Koulutuksen digitalisaation on jopa esitetty turvaavan kansallisen kilpailukykyyn (Saari & Sääntti 2018). Eikä lupauspuhe ole vain suomalainen ilmiö. Sue Winton (2013) kuvaa, kuinka ontariolainen *Character Matters!* -ohjelma lupaa tarjota ratkaisun koulun ongelmiin ja samalla turvata Kanadan (taloudellisen) menestyksen tulevaisuudessa.

Simolan reformigeneraattoriksi nimeämä, koulun sivuuttava kehä hyödyttää ennen muuta asiantuntijoita, jotka uudistuksia tuottamalla pysyvät asiantuntijoita ja näyttävät dynaamisilta. Epäilemättä se myös auttaa puolustamaan ja vahvistamaan opettajankouluttajien asemaa. Koulutuksen järjestäjille, oppilaista tai opiskelijoista kilpaileville oppilaitoksille ja jossain määrin jopa opettajille on hyödyllistä näyttäytyä ulospäin kehittävänä, edistävänä ja julkisen luottamuksen ansaitsevana. Arkista opetustyötä tekeväälle opettajalle uudistusten kierre voi kuitenkin olla uuvuttava. Kun retoriikan tuottaneet asiantuntijat ja sen kyllästävät media sekä vanhemmat ihmettelevät mikseivät ongelmat ole ratkenneet niin kuin luvattiin, opettajan roolina on ottaa moitteet vastaan tai uuvuttaa itsensä pyrkimällä tavoitteeseen, johon ei ole mahdollista päästä. (Simola 2015, 24–25, 37, 41, 43.)

Sinänsä ei ole uutta tai yllättävää, että syypää koulutuksen uudistamisen epäonnistumiseen löytyy opettajista. Asiantuntijapuheessa kenttäopettajasta tuli ongelma 1960-luvulla – samaan aikaan kun opettajankoulutuksen tieteellistämisperjekti alkoi. Komitea- ja selvitystekstien kuva kouluissa toimivista opettajista on negatiivinen. Vain yhdessä komiteassa (1972) kouluilla työtään tekevät opettajat nähdään innovaattoreina, joiden työn tuloksia voitaisiin soveltaa ja kehittää tutkijoiden parissa. Muissa komiteoissa ja selvityksissä käytännöllistä työtä ei nähdä edistyksen lähteenä. Uutta tietoa tai pedagogisia innovaatioita voi tuottaa vain tiede, jonka tulokset näkyvät kuitenkin liian vähän opettajankoulutuksessa tai opettajan työssä. (Simola 1995; 1997; 2015; Sääntti ym. 2018.)

Kuluvan vuosituhannen retoriikassa kiintoisaa on, että Pisa-menestys laskeetaan opettajankoulutuksen (Simola 2015; Rantala ym. 2013a) tai kouluhallinnon (Rautalin & Alasuutari 2009), ei opettajien ansioksi.³² Koulun arjen tai vanhojen rutiinien pelätään vesittävän opettajankoulutuksen saavutukset. Asiantuntijatekstien retoriikassa ratkaisuksi kenttäopettajan ongelmaan esitetään koulutuksen ja opettajan ammatin yhä systemaattisempaa tutkimusperustaisuutta. Opettajien alistaminen sekä opettajankoulutuksen ja kasvatustieteen ylistäminen oikeuttavat opettajankoulutuksen olemassaolon tieteellisenä toimijana. Tässä diskurssissa opettajan käytännön työ ei voi esiintyä arvokkaana, koska silloin tieteellistämiselle tai uudistuksille ei olisi tarvetta.³³ (Puustinen 2015; Simola 1997; Sääntti ym. 2018.)

³² Ylipäänsä syyt Pisa-tulosten taustalla lienevät hyvin moninaiset. Niitä ei voine pelkistää opettajiin tai opettajien koulutustasoon, vaikka molemmilla lieene oma roolinsa.

³³ Heller (1999) huomioi saman ilmiön yhdysvaltalaisessa kontekstissa opettajankoulutuksen retorisuutta pohtivassa tutkimuksessaan.

Opettajankoulutus 2020 -raportin mukaan suomalainen opettajankoulutusmalli käy kansainvälisestä esimerkistä, mutta suomalaiset opettajat eivät kuitenkaan pärjää haastavassa koulutodellisuudessa. *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja* puolestaan painottaa säännönmukaisesti opettajien täydennyskoulutuksen tarvetta. Näin se vihjaa, että opettajien osaamisessa on puutteita. Samalla ohitetaan peruskoulutuksen vastuu, joka siirtyy täydennyskoulutusta laiminlyöville kunnille tai opettajille itselleen. Selvityksen lopussa todetaan vielä, kuinka opettajien pitää kirkastaa asiantuntijuuttaan erityisesti oppimiseen liittyvissä kysymyksissä (Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja 2016, 35).

Käänteleeppä asetelmaa miten päin vain, ristiriita asiantuntijapuheen syyllistävän sävyn ja opettajankoulutuksesta annetun ihanteellisen kuvan välillä on ilmeinen. Komitea- ja selvitystekstien perusteella opettajien on 1970-luvulta lähtien odotettu osaavan toimia tutkijanomaisesti – jollei itse uutta tieteellistä tietoa tuottaen, niin ainakin sitä sujuvasti kuluttaen. Lähestyttäessä tätä päivää tutkimukselle myönteinen asenne on muuttunut tutkimusvelvoitteeksi (ks. myös Salminen & Sääntti 2012; 2013a) ja tutkimusperustainen opettajankoulutus on alkanut tuottaa tutkivia opettajia. Tekstien mukaan koulussa työtään tekevä opettaja ei tutkivasta statuksestaan huolimatta ole uuden tiedon tuottaja, innovaattori. Tutkimusperustaisen koulutuksen saanut tutkiva opettaja ei tuota pedagogisia avauksia, tietoa tai tutkimusta, joka siirtyisi muiden käyttöön tai kumuloituisi. Ollaan tilanteessa, jossa asiantuntijapuheen armoilla olevalla opettajalla on tutkimusvelvoite, mutta ei puheoikeutta. Mitä ja miksi hän siis tutkii?

Kansainvälisessä kontekstissa opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuuden tai opiskelijoiden tutkimusopintojen painottaminen voi olla tarpeen (Kansanen 2012). Tuntuu kuitenkin merkilliseltä, että kotimaiselle yleisölle suunnatussa asiantuntijapuheessa on erikseen tarve puhua tutkivasta opettajasta tai tutkimusperustaisesta opettajankoulutuksesta. Eikö kaikki akateeminen koulutus ole tutkimusperustaista? Miltä kuulostaisi, jos alkaisimme puhua tutkivasta lääkäristä tai tutkivasta juristista?

Opettajankoulutuksen päämääränä on kouluttaa mahdollisimman taitavia opettajia, jotka menestyvät päivittäisessä työssään koulun arjessa. Tavoitteen saavuttamiseksi oman työn kriittinen tarkastelu, reflektointi, on epäilyksettä tarpeellinen taito. Samoin tutkimusmenetelmien hallinta auttaa ymmärtämään koulutusta ja kasvatusta koskevaa tietoa. Menetelmäosaamisesta tai reflektoinnista ei kuitenkaan tarvinne tulla itseisarvoa, jotka peittävät alleen opettajan työn muut puolet. Tieteellisyyden korostaminen voi johtaa näennäistieteellisyyteen, jolla ei ole yhteyttä ammatin käytäntöihin (Simola 2015). Jossain määrin keskustelematon kysymys opettajankoulutuksessa on, miten teorian pitäisi tukea työtä. Vastaukseksi ei riitä tutkiva asenne, sillä kriittisyyden tulisi olla kaiken akateemisen koulutuksen tavoite.

Opettajankoulutuksessa valmiit ratkaisut on toisinaan nähty tieteellisyyden vastakohtana, eikä niitä ole haluttu antaa. Helpohko analogia vie taas lääkärin,

arkkiprofession, luo: eikö lääkärin työtä helpota se, että hänellä on valmiita ratkaisuja selviin tapauksiin, jolloin aikaa säästyy haastavampiin? Tekevätkö valmiit ratkaisut esimerkiksi taudinmäärittämisessä lääkärin työstä vähemmän tieteellistä? Entä ennakkopäätösten noudattaminen juristin työstä vähemmän akateemista?³⁴

Edellä esittämäni, varsin suorasukaiset, huomiot perustuvat asiantuntijapuheen retoriseen analyysiin. Kuten olen aiemmin tuonut esiin, asiantuntijapuhe voi heijastella sitä laatimassa olleiden opettajankouluttajien toiveita tai olla vastaus poliittis-taloudellisiin haasteisiin, mutta ei oletettavasti edusta kaikkien opettajankouluttajien näkemyksiä. Retorisen analyysin tulos ei sellaisenaan kerro opettajankouluttajien intentioista alistaa opiskelijoita tai opettajia. Sama pätee täydennyskoulutukseen: sen tulkitseminen retoriseksi välineeksi ei tarkoita, etteikö työssä toimivilla opettajilla voisi olla tarvetta päivittää osaamistaan.

Palaan vielä lyhyesti Pisa-tulosten ihmemaahan. Vaikka asiantuntijapuheen armoilla oleva opettaja näyttäytyy toimenpiteitä ja kasvattamista vaativana toimijana, keskustelussa elää myös sankaridiskurssi. Opettajuuteen liittyvä sankaripuhe kytkeytyy luokanopettajien maisteritasoiseen koulutukseen ja Pisa-huumaan. Kuitenkin Pisa-tutkimuksessa mitataan yläkouluikäisiä eli aineenopettajien opetuksessa olevia oppilaita. Voiko menestyksen osasyynä olla aineenopettajien osaaminen ja korkeatasoinen koulutus? Varmasti.

Onkin syytä alleviivata toistamiseen, että tässä luvussa esittämälläni pohdinnoilla en pyri osoittamaan opettajankouluttajia taistolaisiksi, kiistämään teoreettisen ajattelun merkitystä opetustyössä tai osoittamaan opettajankoulutusta epäonnistuneeksi. Päinvastoin – kyky teoretisoida opetuksen käytäntöä sekä koulua historiallisesti ja yhteiskunnallisesti muodostuneiden rakenteiden kokonaisuutena lienevät akateemisen opettajuuden tunnusmerkkejä. Tavoitteenani on kuvata ja havainnollistaa opettajankoulutuspuheen retoriikkaa, joka voi kääntyä näitä tavoitteita vastaan.

Puhetapa kiteytyy käytännön ja teorian väliseen arvohierarkiaan: selittääkö teoria käytäntöä vai käytäntö teoriaa? Kasvatustieteen teoriat eivät ole luonnon-tieteiden teorioiden kaltaisia vahvoja teorioita, vaan heikompia, teoria käytäntöä varten -tyyppisiä teorioita, joilla on tutkitusti vaikeuksia selittää koulutodellisuutta. Silti, näistä haasteista huolimatta, opettajankoulutuksen on esitetty sitoutuneen tieteen kykyyn kuvata koulua (Kinos ym. 2015). Jos kasvatustiede pystyisi luomaan vahvempia teorioita, edellä esittämäni kritiikki olisi turhaa. Ennen kuin niin käy, 2000-luvun retoriikka vahvistaa Simolan (2015) 1990-luvulle ulottuvan aineiston pohjalta esittämiä ajatuksia kouluttomasta didaktiikasta, koulun dekontekstualisoinnista ja toiveajattelun rationalismista reformigeneraattorina.

³⁴ Tässä yhteydessä rinnastus lääkäreihin on tietoinen, retorinen kärjisty, joka kohdistuu tutkivan opettajan ”tutkivaan” alkuosaan. Kuten Mikkilä-Erdmann ja Iiskala (2013) ovat huomauttaneet, teorian ja käytännön yhdistämisen haasteet ovat läsnä myös lääkäreiden koulutuksessa.

6 Pohdinta

6.1 Tärkeimmät tulokset

Tutkimukseni tulos kiteytyy asiantuntijapuheen ja opintojen kohtaamattomuuteen aineenopettajien koulutuksessa. Noin 40 vuoden tarkastelujaksolla aineenopettajien pedagogiset opinnot ovat kasvatustieteellistyneet. Opintojen tieteenalaistuminen on merkinnyt teoreettisesti painottuneiden opintojen määrän kasvua ja käytännöllisten opintojen, kuten opetusharjoitteluiden vähentymistä. Johtopäätös on selkeä, vaikka muutoksen laajuuden ja erityisesti syvyyden arviointi jää osin avoimeksi. Samaan aikaan opettajankoulutukselle ja opettajille asiantuntijapuheessa asetetut tavoitteet ovat kasvaneet merkittävästi. Opettajasta on tullut kasvatusalan asiantuntija, jonka tulisi osata tutkia omaa työtään.

Historiallisen ja retorisen analyysin perusteella aineenopettajien pedagogisista opinnoista muodostuu kuva pintatasolla teoretisoituneesta kokonaisuudesta. Muutoksista huolimatta aineenopettajakoulutuksessa on havaittavissa vahva historiallinen jatkuvuus, jota korostaa luokanopettajien koulutuksen merkittävä muutos samana aikana. Aineenopettajien koulutuksen tutkimusperustaisuus näyttäytyy retorisenä. Se jää opiskelijoille vieraaksi, eikä toteudu toivotusti koetun opetussuunnitelman tasolla.

Väitöstyöni retorinen osuus tukee Hannu Simolan 1990-luvulle asti ulottavan aineiston perusteella hahmottelemia ajatuksia koulun kontekstin unohtamisesta. Vielä 1970-luvun asiantuntijapuheessa muistutettiin, kuinka tärkeä opettajankoulutuksen kiinteä suhde ammattiin on (Komiteamietintö 1975). Sittenmin fokus kääntyi kohti teoriaa. 1990-luvun epäilyihin opettajankoulutuksen akateemisuudesta vastattiin korostamalla opettajankoulutuksen tieteellisyyttä: tutkiva ja refleктоiva opettaja selvittäisi luokkahuoneen pulmalliset tilanteet. Tällä vuosituhannella käytännön ja teorian ongelmia on häivytetty asiantuntijapuheessa muun muassa käyttöteorian käsitteen avulla. Tutkimukseni tulokset haastavat näkemykset, joiden mukaan teorian ja käytännön yhteensovittamisen haasteet opettajankoulutuksessa olisi onnistuttu ratkaisemaan. Aineenopettajakoulutuksen haasteena näyttää edelleen olevan näiden kahden kytkeminen vahvemmin toisiinsa. Ratkaisuksi esitetty käyttöteorian käsite näyttäytyy esimerkkinä käytännön ja teorian yhtymisestä retorisesti.

Opettajuudesta ja opettajankoulutuksen puhuttaessa tullaan ikään kuin huomaamatta puhuneeksi luokanopettajista. Asiantuntijapuheen epätasainen painottuminen vihjaa, että aineenopettajien koulutus on kehittynyt luokanopettajien koulutuksen ja yliopistojen muutoksen vanavedessä, ei välttämättä sen omien tarpeiden perusteella. Asiantuntijapuheen kohdentuminen koko opettajankoulutukseen

on asettanut myös aineenopettajien koulutukselle yhä korkeampia tavoitteita, joiden saavuttamista opintojen melko muuttumaton rakenne ei saumattomasti tue. Tutkimukseni ei siten puolla käsitystä koko opettajankoulutuksen yhdenmukaisesta akatemisoitumisesta. Aineenopettajakoulutuksen yhteydessä lieneekin osuvampaa puhua koulutuksen pedagogisen osuuden kasvatustieteellistymisestä.

Aineenopettajien jääminen unohduksiin opettajankoulutuksen kehittämisessä, tutkimuksen kohdistumisessa ja asiantuntijapuheessa haastaa vielä kerran pohtimaan syitä heidän sivuuttamiseensa. Suomalaisen opettajankoulutuksen historia esitetään usein menestystarinana. Tässä tarinassa (Salminen & Sääntti 2017) tai narratiivissa (Sitomaniemi-San 2015; 2017) suomalaisen koulun menestys selittyy opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuudella. Ensin 1960-luvun visio teorian lisäämisestä toteutui 1970-luvun tutkinnonuudistuksessa. Sitten 1990-luvun alussa voitettiin vaikeudet, vaikka opettajankoulutuksen asema yliopistoissa kyseenalaistettiin. Lopuksi uuden vuosituhannen myötä määrätietoisella tutkimuspainotteisuuden lisäämisellä on saatu aikaan ainutlaatuinen, teorian ja käytännön yhdistävä malli.

Kertomuksen rakenne korostaa suomalaisen opettajankoulutuksen omaleimaista, 1970-luvun uudistuksista ponnistavaa menestystä. Sijoittamalla Pisa-menestys osaksi opettajankoulutuksen tarinaa rakentuu yhteys 1970-luvun tutkinnonuudistuksen, opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuuden ja erinomaisten tulosten välille. Yksi syy aineenopettajien sivuuttamiseen menestyksen tekijöinä voikin olla, että heidän koulutuksensa maltillinen muutos ja perinteisen rakenteen säilyminen uhkaavat rikkoa kertomuksen eheyden. Luokanopettajat sopivat tarinaan paremmin. Kertomuksen avainhetkien valinta kytkeytyy myös historian merkityksellistämiseen. Luokanopettajien ylempään korkeakoulututkintoon nojaava menestystarina nostaa väistämättä luokanopettajat ja 1970-luvun tutkinnonuudistuksen kertomuksen keskiöön.

6.2 Aineenopettajakoulutuksen haasteet tutkimuksen tulosten näkökulmasta

Suomessa opettajankoulutuksen kaksoissidokseen, kykyyn tuottaa riittävästi opettajia yhteiskunnan tarpeisiin ja osoittaa tiedeyhteisölle oma tieteellinen uskottavuus (Rantala ym. 2013a), on vastattu korostamalla koulutuksen tutkimusperustaisuutta ja opettajan tutkivaa asennetta. Kuitenkin tutkimustiedon perusteella vaikuttaa siltä, että uskomusluonteinen tieto ohjaa koulun ja opettajien toimintaa laajemmin kuin opettajankoulutuksen tutkimusperustaa korostavasta asiantuntijapuheesta voisi päätellä. Seuraavaksi hahmottelen, miten alistava ylistyspuhe sekä koulukontekstin ja aineenopettajien sivuuttaminen voivat selittää tämän päivän

aineenopettajakoulutuksen haasteita. Pyrin ymmärtämään, miksi moni aineenopettajaksi opiskeleva kokee kasvatustieteen teoreettiset sisällöt itselleen vieraaksi.

Kotimaisen ja kansainvälisen tutkimuksen perusteella näyttää selvältä, että opintojensa aikana opettajaopiskelijat arvostavat käytännöllisiä opintoja teoreettisia enemmän (Allen 2009; Blomberg 2008; Krzywacki, 2009; Ramberg 2009; Smith & Lev-Ari 2005; ks myös Veijola 2013; Virta ym. 2001). Tutkimukseni Helsingin yliopiston opettajaopiskelijoista tuotti samansuuntaisia tuloksia. Opiskelijat suhtautuvat teorian rooliin opintojen osana vaihtelevasti, ja ainakin osa kyseenalaistaa teorian merkityksen opettajan työssä. On esitetty, että opiskelijan suhde teoriaan opintojen aikana määrittää hänen suhdettaan teoriaan myös työuran aikana. Opiskeluaikana omaksuttu käsitys voi siten vaikuttaa opettajan halukkuuteen omaksua uutta tietoa tai päivittää osaamistaan. (Niikko 1998; Sjølie 2014; Puustinen 2018.)

Opettajankoulutuksen tutkimuksessa pidetään varsin itsestään selvänä, että opettajan käsitys oppimisesta, hyvästä opetuksesta ja opettajan työstä muodostuu paljolti erilaisista uskomuksista, ei teoreettisesta tiedosta. Monet uskomuksista ovat peräisin omilta kouluajoilta, ja niitä on vaikea muuttaa. (Blomberg 2008; Kagan 1992; Virta ym. 2001; Veijola 2013.) Uusimmassa suomalaisessa aineenopettajia käsittelevässä tutkimuksessa Anna Veijolan tutkimien aineenopettajaopiskelijoiden koulutus ei muuttanut heidän ennakkokäsityksiään opettajan työn luonteesta. Opiskelijoiden pedagoginen ajattelu ja käsitys muuttuivat, mutta yksittäisten opiskelijoiden välillä oli varsin suuria eroja. (Veijola 2013.)

Opettajakoulutus pyrkii korvaamaan uskomukset tieteellisellä ja teoreettisella lähestymistavalla, mutta ei onnistu siinä ainakaan kokonaan. Aineenopettajien osalta omana kouluaikana muodostuneiden uskomusten roolia voi korostaa koulutuksen sisältö- ja ainepohjainen perinne.

Ratkaisuksi uskomusongelmaan esitetään useimmiten reflektiota, jonka avulla uskomukset korvautuisivat tieteellisellä tiedolla ja teoria yhdistyisi käytäntöön. Opettajankoulutuksen pyrkimyksenä on purkaa ennakkouskomukset ja rakentaa ne uudelleen opettajankoulutuksen aikana (Virta ym. 2001). Tästä näkökulmasta opettajankoulutus näyttäytyy mitä suurimmassa määrin retorisenä toimintana. Opettajankouluttajien tavoitteena on suostutella opiskelijat, ja osin myös työssä toimivat opettajat, muuttamaan käsityksiään ja toimintamallejaan (Heller 1999). Tutkimustieto kertoo, että opettajankoulutus ei ainakaan täysin onnistu vakuuttamaan yleisöään teorian hyödyistä tai oikeuttamaan sen roolia opinnoissa. Virta ja kumppanit (2001) pohtivat havainnollisesti, kuinka tilanne voi johtaa retoriseen peliin. Jos opiskelijat eivät ole aidosti sisäistäneet opintojen teoreettisia osuuksia, he tuottavat vain oikeaoppista liturgiaa ilman todellista reflektiota. Asioita voidaan omaksua pinnallisesti esimerkiksi tenttiä varten, mutta ne eivät vaikuta toimintaan opetustilanteessa (ks. myös Sjølie 2014).

Uusimmassa opettajankoulutusta käsittelevässä selvityksessä, *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja* -raportissa, myönnetään monien uudistusten epäonnistuneen, koska eivät ole aidosti tarttuneet luokkahuoneiden ja opettajien arkeen:

[...] uudet periaatteet ja ajatukset on ”hyväksytty” yleisesti pintatasolla, mutta odotettuja vaikutuksia ei ole saatu, kun ei ole osattu tai haluttu muuttaa arjen ja tekojen tasoa – opettajien opetuskäytänteitä, käyttäytymistä ja uskomuksia. [...] [hankkeet] eivät ole tarjonneet konkreettista käytännön apua tai tukeneet oppilaitosten ja opettajien valmistautumista muuttuvaan toimintaympäristöön. (*Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja* 2016, 10–11.)

Selvitys ei kuitenkaan tarjoa konkreettisia ratkaisuja tutkimustulosten hyödyntämiseen koulun arjessa.

Opettajankoulutuksen haasteet kulminoituvat kysymykseen siitä, miksi teorian tarpeellisuuden vakuuttaminen ei onnistu. Onko syy jääräpäisissä opiskelijoissa, joista aikanaan tulee kehitystä estäviä kenttäopettajia? Vai voisiko selityksiä hakea koulutuksesta? Opintojen edetessä kriittisemmäksi muuttuvat näkemykset teoriasta (Puustinen ym. 2018), liian yleisinä tai abstrakteina näyttäytyvät kurssit (Darling-Hammond 2010; Veijola 2013) sekä kouluton didaktiikka (Simola 2015) viittaavat lopulta samaan yksinkertaiseen selitykseen: vakuuttelu ei onnistu, jos matka on liian pitkä.

Opetusharjoitteluita, siirtymistä opetuksen vastaanottajasta opettajaksi, on kuvattu muun muassa siirtymäriitiksi (White 1989) tai kiirastuleksi (Puustinen 2011). Kokemus voi olla pelottava. Useimmiten opiskelijat pohtivat alkuvaiheessa vain opetustilanteesta selviämisestä. Siksi he saattavat helposti turvautua valmiisiin malleihin ja perinteeseen. Reflektio ja uusien toimintamallien omaksuminen vaativat opetustilanteen hallintaa. Kokemuksen karttuessa opiskelija kykenee vertailemaan teorialietoa, omia uskomuksia ja harjoittelun ohjaajan välittämää esimerkkiä – ainakin ideaalitalanteessa. (Veijola 2013; Virta ym. 2001.) Aineenopettajien koulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun vähentyminen johtaa pohtimaan, ehtiikö opiskelija tuntemaan olonsa turvalliseksi harjoittelujaksojen aikana (ks. myös Krzywacki 2009). Epävarmuus voi ohjata perinteisten mallien pariin, jolloin näennäistieteellisyydeltä haiskahtavat opinnot sekä mahtipontiset, mutta epämääräisiksi jäävät sanat tutkintovaatimuksissa ja asiantuntijapuheessa tuntuvat yhä kaukaisemmilta.³⁵

³⁵ Oikea tapaa aloittaa opettajankoulutus näyttäytyy tutkimuksessa kysymyksenä munasta ja kanasta. On esitetty, että opettajaopintojen aloittaminen teoreettisesti voi taannuttaa opiskelijan toistamaan omien kouluaikojensa malleja, jos teoria ei toimikaan. Tähän on vastattu huomauttamalla, että jos koulutuksen aloittaa käytäntöjen harjaannuttamisella, opiskelijan ajattelu ei enää välttämättä kasva teoreettisimmalle tasolle. Tätä keskustelua erittelevät laajemmin esimerkiksi Veijola (2013) sekä Virta ja kumppanit (2001).

Aineenopettajien pedagogisten opintojen kasvatustieteellistyessä hieman päälle liimatusta kasvatustieteen approbaturista ja auskultoinnista on edetty tilanteeseen, jossa opettajat ovat kasvatusalan eksperttejä, mahdollisesti myös tutkijoita. Opettajankoulutusta hehkuttava ylistyspuhe suostuttelee hyväksymään tutkimusperustaisuuden. Kuitenkin yleisön suostuttelu minkä vain asian taakse on mahdollista ainoastaan siinä määrin, kun argumentoija pystyy vakuuttavasti osoittamaan aiheella olevan jotain yhteistä yleisön tai yleisön kiinnostuksen kohteen kanssa (Tilli 2012). Siten retoriikan kiihtyminen, puheen irtautuminen opettaja-opiskelijan harjoittelukokemuksista, voi kääntyä itseään vastaan ja aiheuttaa hyljintäreaktion. Silloin opintojen teoreettiset ainekset eivät tartu. Vastarektiota voivat vahvistaa koulun kontekstin ja aineenopettajien tieteenalojen vaikutuksen sivuuttaminen.

Käytäntöä teoretisoimalla opettajaopiskelija voi kehittää omaa toimintaansa. Mutta jos käytäntö ei ole hallussa tai teoria aiheuttaa vastareaktion, jää oman toiminnan pohtiminen ja kyseenalaistaminen tekemättä. Tällöin tuleva tai jo työssänsä toimiva opettaja toistaa omilta kouluajoiltaan tai vanhemmilta kollegoilta omaksuttuja malleja. Blombergin tutkimuksen (2008) mukaan opettajien taito keskustella pedagogisista asioista on heikko, ja heillä on voimakkaita ja ehdottomia näkemyksiä. Voivatko käyttöteorian kaltainen käsiteapparaatti, Virran ja kumppaneiden (2001) kuvaama näennäisreflektio ja Sitomaniemi-Sanin (2017) huomioidut metodologiavetoisesta, teoriaa kyseenalaistamattomasta tavasta tehdä oppinnäytteitä itseasiassa vahvistaa näitä uskomuspohjaisia näkemyksiä?

Alistavan ylistyspuheen toinen seuraus on koulun uudistamisen vaikeuden säilyttäminen opettajien vastuulle. Lupauksia annettaessa tai uudistuksia vaatiessa harvoin huomioidaan koulun rakenteita ja muita opettajan toiminnan reunaehtoja. Esimerkiksi aineenopettajien palkkauksen perustana oleva opetusvelvollisuus tekee ilmiöoppimisen kannalta keskeisestä oppiaineiden välisestä yhteistyöstä vaikeaa ja epäreilua, ellei mahdotonta. Tätä yritetään korjata ryhmätyöhön ohjaavalla asennekasvatuksella (Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja 2016), vaikka todellinen ongelma on rakenteissa. Näin koulun kontekstin sivuuttaminen tavoitteiden asettelussa ja niiden saavuttamisen arvioinnissa vahvistaa mielikuvaa epäonnistuneesta opettajasta.

Opettajankoulutus on siirtynyt käytännöstä teoriaan opintojen ja asiantuntijapuheen tasolla, mutta teoria ei vaikuta siirtyvän toivotulla tavalla käytäntöön opettajien työssä. Samoin on sanottu kasvatustieteen teorioista, jotka rakentavat käytännöstä teoriaa, mutta eivät kykene teoreettisesti selittämään kasvatuksen ilmiöitä tai koulua. Toiveajattelun, lupausten ja uudistuskierteen rinnalla näyttää siten olevan toinenkin kehä. Perinteiden, uskomusten ja mallioppimisen kehä. Ajatus siitä, että opettajan työtä tehdään henkilökohtaisiin uskomuksiin perustuen ei ole uusi tai omaperäinen. Sen on esittänyt muiden muassa Dan Lortie vuonna 1975 – kuin sattumoisin Suomen nykymuotoisen opettajankoulutuksen syntyhetkillä (Lortie 1977). Tuolloin ajateltiin toiveikkaasti, että on löydettävissä yleispätevä

didaktinen teoria, jonka varaan koulutus voidaan rakentaa (Komiteamietintö 1968; Komiteamietintö 1975). Käytännön ja teorian haasteet kuitenkin myönnettiin. Sittenkin kasvatustieteellinen tutkimus on kehittynyt ja laajentunut. Opetus- ja oppimistilanteita yleispätevästi selittävää teoriaa ei kuitenkaan ole, ja didaktiikan on sanottu pirstoutuneen niin, ettei se mahdu edes yhteen oppikirjaan (Salmi & Sääntti 2012).

Antiikin tarinoiden mukaan Sokrates piti itseään viisaana, koska tiesi, mitä ei tiedä. Ehkä myös opettajankoulutuksen viisaus lisääntyisi haasteet myöntämällä. Haasteiden myöntäminen voisi auttaa niiden ratkaisemisessa. Nähdäkseni se olisi myös turvallista, sillä opettajankoulutuksen ja opettajankouluttajien asema yliopistoissa vaikuttaa olevan vakaa, eikä 2000-luvulla ole ainakaan julkisuudessa esitetty vakavasti otettavia puheenvuoroja, joissa tuo asema olisi kyseenalaistettu. Silloin myös opettajankoulutusta kriittisesti tarkastelevalle, Aristoteleen ajattelusta ponnistavalle retoriselle tutkimusotteelle olisi vähemmän tarvetta.

6.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja menetelmien arviointi

Tässä tutkimuksessa lähestyn opettajankoulutusta retoriikan ja historian tutkimuksen keinoin.³⁶ Ihmistieteissä, erityisesti yhteiskunnan ja kulttuurin tutkimuksessa uuden tutkimuksen tehtäväksi nähdään uusien näkökulmien avaaminen ja vallitsevien ajatusmallien kyseenalaistaminen. Tutkimuksen tehtävä on edistää keskustelua, mahdollistaa toisin näkeminen ja tajunnan laajentaminen. (Alasuutari 2011; Simola 2015.) Tutkimukseni ei arvioi opettajankoulutuksen onnistumista tai esitä suoria kehittämisehdotuksia. Sen sijaan se voi vahvistaa opettajankoulutuksen itseymmärrystä, ja siten auttaa löytämään konkreettisia ratkaisuja koulutuksen jännitteiden purkamiseen.

Määrälliselle tutkimukselle ominaisten yleistettävyyden, reliabiliteetin ja validiteetin sijaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista arvioida triangulaation avulla. Tavoitteena on hahmottaa tutkimuskohde eri näkökulmista, ja siten pyrkiä välttämään väärinymmärrykset ja kohtelevaan tutkimuskohdetta oikeudenmukaisesti. Triangulaatio tarkoittaa esimerkiksi erilaisten menetelmien, tietolähteiden ja teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa tai useiden tutkijoiden yhteistyötä. Käyttämällä useampaa menetelmää, aineistotyyppiä tai teoriaa tutkimuksen luotettavuus vahvistuu. Triangulaatio voidaan jakaa alatyyppeihin, joista omassa tutkimuksessani toteutuvat ainakin aineistotriangulaatio ja tutkijatriangulaatio. (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2002.)

³⁶ Artikkeleihin 4 liittyviä määrällisen tutkimuksen luotettavuuskysymyksiä käsittelemän luvussa 4.3. sekä itse artikkelissa (Puustinen ym. 2018).

Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan useiden erilaisten aineistojen käyttämistä samassa tutkimuksessa. Voikin ajatella, että kuvatessaan samaa tutkimuskohdetta eri näkökulmista käyttämäni aineistot vahvistavat hahmottelemani tulkin luotettavuutta. Tutkijatriangulaatiolla puolestaan viitataan useamman tutkijan yhteistyöhön tutkimusprosessin aikana. Tämä toteutui erityisen hyvin retorisen analyysin kohteena olleiden komitea- ja selvitystekstien tulkinnassa (Puustinen ym. 2015; Säntti ym. 2018). Jokainen tutkimusryhmän jäsen luki analyysin kohteeksi valitut tekstit ensin toisista riippumatta ja sen jälkeen yhdessä, jolloin myös käsitelimme mahdolliset eriävät tulkinnat luokittelussa tai retoriikan sävyn tulkinnassa.

Triangulaation rinnalla tutkimukseni luotettavuuden arviointiin sopii ymmärtävän selittämisen malli. Siinä tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan sen perusteella, miten hyvin käytössä oleva aineisto, johtolangat, sopivat tutkijan rakentamaan selitysmalliin. (Alasuutari 2011.) Opettajankouluttajien pyrkimys vahvistaa asemaansa yliopiston sisäisellä pelikentällä selittää niin opettajankoulutuksen opintojen muutoksen ja opinnoille asetettujen tavoitteiden kasvun kuin asiantuntijapuheen retoriikan kiihtymisen. Aineenopettajakoulutuksen sivurooli ja aineenopettajat unohtava Pisa-puhe selittyy niin ikään opettajankouluttajien tutkimus- ja statusintresseillä.

Se, ettei laadullisen tutkimuksen onnistumisen kannalta ole välttämätöntä tehdä yleistyksiä, ei tarkoita, ettei niitä voisi tehdä. Oman profession vahvistaminen ei ole vain opetuslalle ominaista, vaan akateemiseen imuun hakeutuminen yhdistää monia ammattiryhmiä, jotka ovat saaneet tai pyrkineet saamaan koulutuksensa korkeakoulutasolle (Nevala & Rinne 2012). Professiopyrkimys ja asiantuntijapuheen retoriikka sopivat asiantuntijuuden ja tiedon merkitysten vahvistumisen kehykseen pohjoismaisia hyvinvointiyhteiskuntia rakennettaessa (Lundqvist & Petersen 2010). Oman asiantuntijuuden korostaminen voisi näin olla toimiva selitysmalli myös muiden tahojen tuottamaa retoriikkaa analysoitaessa.

Professiokehitys on hyvinkin voinut vahvistaa opettajan ammatin arvostusta (Jauhiainen & Rinne 2012) ja suojata koulua vahvalta poliittiselta ohjaukselta. Kahden viimeksi mainitun näkökulman korostaminen tuottaisi omasta tutkimuksestani eroavia tulkintoja. Tutkimukseni rajoitteena voi pitää myös aineenopettajien koulutuksen kansainvälisen kontekstin tarkastelun ohuutta.

Kuten toin jo johdantoluvussa esiin, tämän päivän historian tutkimuksessa myönnetään avoimesti tutkijan sidonnaisuus omaan aikaansa. Tulkintani aineenopettajakoulutuksen kasvatustieteellistymisestä edustaa 2010-luvun näkökulmaa. Toisena ajankohtana tehty tutkimus tuottaisi oletettavasti toisenlaisen tulkin. Vaikka yhtä oikeaa näkökulmaa tai tulkintaa menneeseen ei ole, olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuskohteeni mahdollisimman oikeudenmukaisesti. Oikeudenmukaisuus edellyttää esimerkiksi sitä, että tutkija avaa keiden näkemys tai käyttämä kieli on ollut kulloinkin tutkimuksen kohteena. (Kalela 2017.)

Asettaessani aineenopettajakoulutuksen historiallisen kehityksen keskustelemaan nykyisyyden kanssa käytän argumentaationi perusteena useita erilaisia tutkimusaineistoja. Tutkimukseni osat kertovat tässä mielessä eri todellisuuksista. Yhteistä näille aineistolle on kuitenkin se, etteivät ne edusta kaikkia opettajankoulutuksen parissa työskenteleviä. Vaikka tutkimani komitea- ja selvitystekstit ovat pääsääntöisesti opettajankouluttajien laatimia, ei tutkimukseni edusta heitä kattavasti. Ylhäältä alas ohjaavat poliittiset ja hallinnolliset normit, kuten tutkintovaatimukset tai yliopistojen rahoitusmallit, määrittävät opettajankouluttajien toiminnan reunaehdot, samoin kuin koulun konteksti kouluissa toimivien opettajien. Opettajaopiskelijat ovat opettajankouluttajien opetustoiminnan kohteena näiden, kenties tutkimukseni ulkopuolelle jäävien reunaehtojen puitteissa. Opettajankouluttajan silmin aineenopettajien koulutuksen muutos voi sen vuoksi näyttää osin toisenlaiselta kuin esitän (vrt. Rautiainen 2012), tai käytännön ja teorian suhde vähemmän haastavalta kuin tekemäni tulkinta.

Vastaväitteenä edelliseen voi todeta, että suomalainen koulutusjärjestelmä on tutkimukseni aikajänteellä ollut julkisesti johdettu ja varsin yhtenäinen, mutta ei suorassa poliittisessa tai markkinoiden ohjauksessa (Kivinen & Rinne 1996, 77; Labaree 2004). Näkemykset koulutuksesta, ja erityisesti opettajankoulutuksesta, ovat olleet 1970-luvulta lähtien varsin yhtenäisiä. Niinpä tulkintani on, että tutkimusaineiston komitea- ja selvitystekstien kannanotot ovat aidosti vaikuttaneet opettajankoulutukseen. Tekstien ohjausvaikutus on havaittavissa muussa aineistossa. (Puustinen 2012; Sääntti ym. 2018; ks. myös Simola 2015.) Sen sijaan tutkimukseni ei kerro kouluissa työskentelevien opettajien työstä, työssä toimivien aineenopettajien koulutuksesta saamista valmiuksista tai siitä, yhdistyvätkö hajanaisina pidetyt opinnot eheämmäksi kokonaisuudeksi työkokemuksen karttuessa.

Tutkimukseni aikana sen keskiöön nousi retorinen analyysi. Suhteellisen vähän käytettynä metodina retoriikka oli haastava ja osin vaikeakin valinta. Ilman valmista tutkimustraditiota, johon tukeutua, retorisen analyysin omaksuminen kävi yritysten ja erehdysten kautta. Jälkikäteen valinta tuntuu onnistuneelta, sillä retorinen analyysi on antanut välineitä purkaa asiantuntijapuhetta. Ennen kaikkea sen avulla voi tunnistaa ja paljastaa näennäisen vaihtoehdottomuuden, joka on ominaista erilaisille ohjaaville tai poliittisluontoisille teksteille. Retoristen tutkimustulosten merkitys korostuu vaihtoehdottomuuspuheen kyseenalaistamisessa.

Etenkin *Opettajankoulutus 2020* -raportin analyysissä (Puustinen ym. 2015) pyrin mahdollisimman avoimeen ja läpinäkyvään tutkimustapaan. Koska artikkeli oli eräänlainen näyte ja koe retorisen analyysin mahdollisuuksista, halusin avata analyysiprosessia mahdollisimman tarkkaan. Sen vuoksi tekstissä on runsaasti lainauksia alkuperäisestä asiakirjasta ja aineistoon viitataan koko ajan tarkalla sivunumeroinnilla väitteiden todentamiseksi. Artikkelin päättelyä voi seurata sana sanalta alkuperäisessä kontekstissa, sillä aineisto on vapaasti luettavissa internetissä. Tästä huolimatta julkaisuprosessin aikana saaduista ensimmäisistä palautteista välittyi tunne, että tulokset voivat olla kiusallisia tai hankalia hyväksyä. Voi olla,

että todistustaakka retorisen analyysin avulla tehdyn argumentoinnin tieteellisestä uskottavuudesta oli metodin uutuuden vuoksi tavallista suurempi.

Retorisen analyysin todistustaakka palautuu kiintoisalla tavalla retoriikkaan. Keskustelun herättämisen, uusien näkökulmien esittämisen ja toisin näkemisen tulisi olla tieteen perusta, tavoite ja valtavirtaa. Mutta, kuten Alan Gross (1990) muistuttaa, eritoten julkaiseminen jounaaleissa tarvitsee hyväksynnän auktoriteeteilta. Silloin uusi tutkimusmenetelmä, aiemmista tutkimuksista eriävät tulokset tai vallitsevan ajattelumallin haastaminen voivat olla esteitä tai hidasteita tutkimuksen julkaisulle.

Retorisen analyysin tapauksessa erityisesti tieteellisen kielenkäytön retorisuus kaipasi perusteluja, sillä objektiivisen oloinen teksti saatetaan helposti mieltää retoriikattomaksi (Kuusisto 1996; Puro 2005). Kuitenkin jokainen tutkimus rakentuu retorisesti – niin tämäkin. Se esimerkiksi sisältää muiden tieteellisten tekstien tavoin kaikkia kolmea puhetyyppiä. Oikeudellista puhetta käytän aina, kun rakennan aiemman tutkimuksen tukemaan omaa päättelyäni. Neuvottelevaa eli poliittista puhetta ovat ne osat, joissa pyrin vaikuttamaan tulevaan tutkimukseen tai opettajankoulutuksen kehitykseen. Ylistyspuhetta taas on esimerkiksi tämä käsillä oleva osuus, joissa kerron, kuinka hienosti valitsemani tutkimusmenetelmä sopii asiantuntijapuheen analysoimiseen. (ks. myös Gross 1990.)

6.4 Jatkotutkimuksen aiheita

Tutkimukseni kertoo aineenopettajien koulutuksen kasvatustieteellistyneen nykymuotoisena aikana. Jossain määrin avoimeksi jää, kuinka paljon opinnot ovat yksittäisten kurssien tasolla muuttuneet. Kasvatustieteellisten tutkimusopintojen määrän kasvu ja opetusharjoitteluiden määrän väheneminen kertovat isosta kuvasta, mutta tarkempi analyysi aineenopettajien pedagogisten opintojen akatemi-soitumisesta vaatisi huomion kohdistamista yksittäisten oppiaineiden, kurssien ja yliopistojen tasolle. Esimerkiksi etnografisin menetelmin voisi olla mahdollista tavoittaa opintojen laadullinen muutos. Samoin se mahdollistaisi syvemmän vertailun aineen- ja luokanopettajien koulutuksen välillä. Kokonaiskuvaa opettajankoulutuksen lähihistoriasta täydentäisi tutkimuksen kohdistaminen perustason opettajankouluttajien, kuten harjoittelukoulujen opettajien näkökulmiin.

Aineenopettajaksi opiskelevat pitävät opetusharjoitteluita mielekkäimpänä osana koulutustaan (Veijola 2013; Virta ym. 2001). Opetusharjoittelu on myös se osuus opettajankoulutusta, jossa opintojen teoreettiset ja käytännölliset osuudet kiinnittyvät toisiinsa, jos ylipäänsä kiinnittyvät (esim. Räihä 2006; Vähä 2016). Opetusharjoittelua tutkimalla voisi olla mahdollista vahvistaa tai hylätä esittämäni

tulkinta sille, miksi moni opiskelija suhtautuu kasvatustieteen teoriaan negatiivisesti ja miksi uskomusluonteinen tieto tuntuu pitävän pintansa merkittävä osana opettajien arkista työtä. Kiintoisa, joskin herkkä tutkimuksen aihe olisi ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijan vuorovaikutus. Tähän suuntaan ohjaavat muun muassa Veijolan (2013) tutkimien opiskelijoiden havainnot ohjaavan opettajan ja ainedidaktiikan lehtorin erilaisista näkemyksistä. Historiallisesti voisi tarkastella, miten opetustaidon arvosanan poistuminen on muuttanut harjoitteluiden ja ohjaussuhteen dynamiikkaa.

Janne Sääntti ja Jari Salminen (2012) ovat tarkastelleet luokanopettajien opetusharjoitteluja historiallisesta näkökulmasta. Aineenopettajien opetusharjoittelu koulutuksen nykymuotoisena aikana on kuitenkin paljolti tutkimatta. Tutkimus avaisi mahdollisuuden verrata 2000-luvun tutkimusperustaisen koulutuksen ja vanhamuotoisen auskultoinnin harjoittelujaksoja. Jos Eliisa Vähän (2016) esittämä arvio vahvasta jatkuvuudesta saisi tukea, tulkinta retorisesti akatemisoitumisesta vahvistuisi. Kriittisesti tulisi myös tarkastella, miksi opetusharjoitteluiden määrä on vähentynyt, ja kenen etujen mukaista se on.

Aineenopettajakoulutuksen kehittämiseksi tutkimuksen katseen voisi kohdistaa akateemisiin tieteenalakuultuureihin ja niiden mahdollisiin jatkumoihin kouluissa. Aineenopettajaopiskelijan pääaineen on todettu määrittävän hänen suhtautumistaan kasvatustieteen opintoihin sekä yhteistyöhön muita oppiaineita edustavien opettajaopiskelijoiden kanssa (Veijola 2013; Virta ym. 2001). Näiden raja-aitojen madaltaminen, kuitenkin tieteenaloille ominaiset ajattelumallit hyväksyen, mahdollistaisi aineenopettajien koulutuksen kehittämisen entistä paremmin yhteistyötä tukevaksi. Kiinnostavaa olisi selvittää, miten opiskelijoiden ja työssä toimivien opettajien näkemykset oppiaineiden statuksista vaikuttavat heidän toimintaansa ja asenteisiinsa. Ann Stesin ja Peter Van Petegemin (2014) tutkimuksessa matematiikan ja luonnontieteiden yliopisto-opettajien lähestymistavat opetukseen erosivat muista aloista. He olivat haluttomampia omaksumaan uusia opetusmenetelmiä ja korostivat opetuksessaan tiedollisia sisältöjä. Millä tavoin käsitykset oman oppiaineen statuksesta tai luonteesta vaikuttavat suomalaisten opettajakouluttajien, opettajaopiskelijoiden ja työssä toimivien aineenopettajien toimintaan?

Työhön liittyvillä uskomuksilla näyttää olevan varsin suuri merkitys opettajaopiskelijoiden toiminnalle ja asenteille koulutuksen aikana (Veijola 2013). Pitkittäistutkimuksen avulla voisi selvittää, miten ennakkokäsitys opettajan työstä, ja siitä mahdollisesti kumpuava asenne teorian tietoa kohtaan näkyy työuran aikana. Vaikuttavatko uskomukset tai ennakoasenteet esimerkiksi halukkuuteen päivittää omaa osaamista, omaksua uusia opetusmenetelmiä tai osallistua koulutukseen sekä yhteisprojekteihin? Ela Sjølie (2014) on puolestaan huomauttanut, että tutkimuksessa ei ole kattavasti selvitetty opettajien teoriaan liittyviä uskomuksia.

Tutkimukseni tulokset haastavat pohtimaan tutkimusperustaisen koulutuksen saaneiden opettajien toimintaa ja kokemuksia työuran aikana. Vaikka moni opiskelija kyseenalaistaa esimerkiksi ajatuksen tutkivasta opettajasta tai kasvatuksen

teoriasta opettajan työn perustana, on tutkimustietoa tutkimusperustaisen koulutuksen saaneiden opettajien toiminnasta koulukontekstissa niukasti. Tällöin voisi esimerkiksi selvittää Blombergin (2008) tutkimusta laajemmalla otoksella, kiinnittyvätkö opintojen aikana mahdollisesti erillisiksi jäävät teoreettiset ja käytännölliset sisällöt toisiinsa kouluissa toimivien opettajien työssä ja kokevatko nuoret opettajat koulutuksen antaneen riittävästi valmiuksia suhteessa työn vaatimuksiin. (Rantala ym. 2013a; Rantala ym. 2013b; Puustinen ym. 2018.) Tutkimus tulisi kohdistaa sekä aineen- että luokanopettajiin, mielellään aineenopettajien oppiainneiden erilaiset reunanehdot huomioiden. Aineenopettajien osalta huomiota voisi kiinnittää erityisesti arviointivalmiuksiin ja -käsityksiin.

Jarmo Kinos kumppaneineen (2015) ja Johanna Sitomaniemi-San (2017) ovat herätelleet keskustelua opettajankoulutuksen mahdollisesta liiallisesta keskittymisestä tutkimusmetodeihin. Tutkijoiden argumentti on, että jos tutkimusperustaisuus kohdistuu vain kapeasti metodeihin, se hämärtää muita, opettajan toiminnan ja oppimisen kannalta olennaisia seikkoja. Työssä toimiviin opettajiin kohdistuvissa tutkimuksissa olisikin perusteltua selvittää, millaisia valmiuksia opettajilla on tunnistaa työhönsä vaikuttavia rakenteellisia tekijöitä ja osallistua sitä kautta koulun, oppimisen ja opetuksen kehittämiseen.

Retoriikan osalta opettajankoulutuksen asiantuntijapuheesta voisi siirtyä laajemmin koulutuspoliittisen puheen, asiantuntijaretoriikan tai tieteele ominaisten suostuttelu- ja vakuuttelukeinojen analyysiin. Ajankohtainen esimerkki on Antti Saaren ja Janne Sántin (2018) analysoima digitalisaatioon kohdistuva asiantuntijapuhe. Siinä koulutuksen digitalisaatio esitetään vaihtoehtottomana edellytyksenä kansallisen kilpailukyvyyn turvaamiselle, mutta myös koulutuksen itsensä jatkuvuudelle ja uudistumiselle. Kuluvalle vuosikymmenellä myös esimerkiksi Jouni Tilli (2012; 2017) on hyödyntänyt retorista tutkimusotetta poliittisen ja uskonnollisen puheen tutkimuksessa.

Retorisen analyysin yksinkertaisilla sovelluksilla voisi olla annettavaa ainedidaktiselle tutkimukselle. Esimerkiksi kriittisen ajattelun, monilukutaidon ja tiedonkäsittelytaitojen harjaannuttamisessa voisi hyödyntää retorisen analyysin tapaa paljastaa tekstin tuottajan motiiveja ja argumenttien uskottavuutta. Retorisen analyysin varaan rakennetun oppimisen avulla voisi esimerkiksi vahvistaa parhaillaan tutkimuksen kohteena olevia suomalaisten nuorten historian tekstitaitoja.

Kasvatuksen historian osuus on vähentynyt viime vuosikymmeninä opettajien koulutuksessa sekä Suomessa että kansainvälisesti. Myös historiaan tai yhteiskuntaan painottuvat kasvatustieteen professuurit ovat lähes kadonneet. (Christou 2009; Kinos ym. 2015; Rantala 2006; Rantala 2011; Simola 2015.) Kuitenkin jo noin puolen vuosisadan mittainen otos asiantuntijateksteistä paljastaa opettajankoulutusta käsittelevän puheen pyörivän samojen teemojen ympärillä. David Labaree (2000) on argumentoinut sattuvasti, kuinka kasvatuksen tutkimus ei ole onnistunut rakentamaan vahvaa perustaa, jonka varaan uusi tutkimus rakentuisi.

Tieto ja osaaminen eivät kasaudu toivotusti tutkimuksessa, eivätkä opettajien toiminnassa. On hämmentävää, kuinka Lortien (1977) väitteet tuntuvat yhä ajankohtaiselta. Koska kasvatuksessa ja koulutuksessa miltei kaikki on kierrätystavaraa, auttaisi menneisyyden tunteminen ymmärtämään nykyisyyttä ja suuntaamaan tulevaan.

Koulu ja kasvatus ovat ikivanhoja ilmiöitä, joiden perspektiivistä noin neljäkymmentä vuotta suomalaista opettajankoulutusta on lyhyt hetki. Aineenopettajakoulutuksen pysyvyys suhteessa muutospuheeseen samoin kuin koulunpidon lainalaisuuksien jatkumo haastavat pohtimaan historiallisen näkökulman mahdollisuuksia laajemmin. Miltä vahvasti retorinen muutospuhe reformikierteineen näyttää, jos kasvatuksen historiaa tarkastelee muutoksen ja jatkuvuuden näkökulmasta satojen tai tuhansien vuosien perspektiivillä?

Lähteet

Komiteamietinnöt

Komiteamietintö 1967. *Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1968. *Opettajanvalmistuksen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1969. *Peruskoulunopettajakomitean mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1972. *Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1975. *Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1979. *Aineenopettajien kasvatustieteellinen koulutus*. Kasvatustalan tutkinnonuudistuksen ohjaus- ja seurantaprojektin raportti (6.4.1979). Helsinki.

Komiteamietintö 1989. *Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö*. *Kehittyvä opettajankoulutus*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1991. *Opettajien kelpoisuustoimikunnan mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Selvitysraportit

Educational studies and teacher education in Finnish universities. 1994. A commentary by an international review team. Helsinki: Ministry of Education.

Helsingin yliopiston arviointiryhmä. 1993. Universitas renovata. Helsingin yliopiston arviointiryhmän raportti ja ehdotukset. Helsinki: Yliopistopaino.

Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportti. 1994. Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportti. Helsinki: Opetusministeriö.

Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. 2016. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Helsinki: Opetusministeriö.

Opettajankoulutus 2020. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44. Helsinki: Opetusministeriö.

Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. 1999. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Helsinki: Edita.

Towards coherent subject teacher education. 2004. Report on collaborative quality improvement process and international evaluation. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Internet-lähteet

Finlex, ajantasainen lainsäädäntö.

- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> (luettu 15.3.2018)

Helsingin yliopiston valintatilastot 2017.

- aineenopettajat https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/2017_opped_valintatilasto.pdf (luettu 15.3.2018)

- luokanopettajat https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hy_kandiohjelmiin_hakeneet_ja_hyvaksytyt_yhteishaussa_2017.pdf (luettu 15.3.2018)

Kirjallisuus

Ahonen, S. 2012. Oppiaine ja ainedidaktiikka ajan saatossa. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 37–52.

Aristoteles 2000. *Retoriikka*. Suom. P. Hohti ja P. Myllykoski. Helsinki: Gaudeamus.

Autio, V-M. 1993. *Opetusministeriön historia 6*. Suurjärjestelmien aika koittaa. Helsinki: Opetusministeriö.

Bartels, N. 2003. How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education* 19, 737–753.

Biesta, G. J. J. 2007. Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation* 13 (3), 295–301.

Becher, T. 1989. *Academic tribes and territories*. Stony Stratford, Ballmoor: Society for Research into Higher Education.

Blomberg, S. 2008. *Noviisopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.

Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. 2007. The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation* 13 (3), 203–220.

Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslahti, H. & Kansanen, P. 2009. Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research based teacher education. *Educational Research and Evaluation* 15 (1), 79–92.

Christou, T. 2009. Gone but not forgotten: the decline of history as an educational foundation. *Journal of Curriculum Studies* 41 (5), 569–583.

Clifford, G., & Guthrie, J. 1988. *Ed School*. A brief for professional education. Chicago: University of Chicago Press.

Darling-Hammond, L. 2010. Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education* 61 (1–2), 35–47.

Edwards, R., Nicoll, K., Solomon, N. & Usher, R 2004. *Rhetoric and educational discourse*. Persuasive texts. New York: RoutledgeFalmer.

Eemeren van, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Snoeck Henkemans, F. A., Verheij, B., & Wagemans, J. H. M. 2014. *Handbook of argumentation theory*. Dordrecht: SpringerReference.

Elbaz, F. 1981. The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11(1), 43–71.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino

Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. 2000. *Teacher education in transition*. Re-forming professionalism? Buckingham: Open University Press.

Gore, J. M. & Gitlin, A. D. 2004. [RE]Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10(1), 35–58.

Gross, A. G. 1990: *The rhetoric of science*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Handolin, H. & Aksela, M. 2011. Kemian noviisiopettajien käsityksiä opettajan työstä ensimmäisinä työvuosina. Teoksessa M. Aksela, J. Pernaa & M. Happonen (toim.) *Kansainvälinen kemian vuosi: Kemia osaksi hyvää elämää*. Helsingin yliopiston kemian opetuksen keskus ja kemian laitos, 72–83.

Heinonen, R. 1987. *Aineenopettajankoulutus kulttuuripolitiikan ristivedossa: koulutussuunnitelman synty, toteutus ja uudistus Normaalkoulun alkuvaiheissa 1860–1880-luvuilla*. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.

Heller J. 1999. Rhetoric and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 15 (7), 727–740.

Hotti, U. 2007. Arviointi opettajan pedagogisten opintojen uudistamistoimenpiteenä. Teoksessa T. Kaivola (toim.) *Opettajaksi – kokemuksia aineenopettajan koulutuksen kehittämisestä 2004–2006*. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta, 9–24.

Hotti, U. 2012. *Akateeminen opetussuunnitelma innovaationa*. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Hyvärinen, M. 1994. *Viimeiset taistot*. Tampere: Vastapaino.

Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Hallinnosta hallintaan. Koulutuksen hallinnon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi*. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: SKS, 68–101.

Jauhiainen, A. & Rinne, R. 2012. Koulu professionaalisena kenttänä. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi*. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: SKS, 105–143.

Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. 2008. The appreciation and realisation of research-based teacher

education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education* 31 (1), 1–16.

Jyrhämä, R. & Maaranen K. 2012. Research Orientation in a Teacher's Work. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 97–111.

Jörg, T., Davis, B., & Nickmans, G. 2007. Towards a new complexity science of learning and education. *Educational Research Review* 2, 145–156.

Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62 (2), 129–169.

Kalela, J. 2017. Historian rakentaminen eettisenä hankkeena. Teoksessa S. Lidman, A. Koskivirta & J. Eilola (toim.) *Historiantutkimuksen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 92–112.

Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. 2010. Esipuhe. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Urbani M. & Linnasaari, H. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus*. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kallioniemi A. & Virta A. 2012. Ainedidaktiikka tutkimuskenttänä. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 9–16.

Kansanen, P. 1993. Några allmänna reflexioner över didaktikens väsen. *Didaktisk tidskrift* 3/1993, 17–29.

Kansanen, P. 2012. Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus & Aika* 6(2), 37–51.

Kansanen, P. 2014. Teaching as a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solution. Teoksessa O. McNamara, J. Murray & M. Jones (toim.) *Workplace learning in teacher education*. Dordrecht: Springer, 279–292.

Kemppinen, L. & Virta, A. 2013. Jännitteistä rinnakkaiselo – akateeminen luokanopettajakoulutus Raumalla ja Turussa. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.) *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi*. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1910-luvulta 2010-luvulle. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 129–169.

- Kinos J., Saari A., Lindén J. & Värri, V-M. 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? *Kasvatus* 46 (2), 176–182.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1996. Teacher training and higher education policies in Finland since the World War II. Teoksessa H. Simola & T. S. Popkewitz (toim.) *Professionalization and education*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos 169, 77–96.
- Korthagen, F., & Kessels, J. 1999. Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher* 28 (4), 4–17.
- Korthagen, F. 2011. Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae* 5(2), 31–50.
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. 2011. Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education* 22 (1), 1–13.
- Krzywack, H. 2009. *Becoming a teacher*: Emerging teacher identity in mathematics teacher education. Helsinki: Faculty of Behavioural Sciences, University of Helsinki.
- Kuusisto, R. 1996. Sodan retoriikasta. Persianlahden ja Bosnian konfliktit läntisten suurvaltajohtajien lausunnoissa. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) *Pelkkää retoriikkaa*. Tampere: Vastapaino, 267–291.
- Kuusisto, A. 2007. *Aakkosista alkukiviin*. Joensuun Normaalikoulu 1973–2007. Joensuu: Joensuun Normaalikoulu.
- Kuusisto, A. 2017: *Korkeakoulun punainen aave*: keskustelu Joensuun korkeakoulun politisoitumisesta 1970-luvun sanomalehtikirjoittelussa ja muistelupuheessa. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Kvernbekk, T. 2005. *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlage.
- Labaree, D. F. 1992. Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A Genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review* 62 (2), 123–154.
- Labaree, D. F. 2000. Educational researchers. Living with a lesser form of knowledge. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Møller (toim.) *Life and work of teachers: International perspectives in changing times*. New York, NY: Falmer Press, 55–75.

Labaree, D. F. 2004. *The trouble with ed schools*. New Haven: Yale University Press.

Lavonen, J. 2016. Educating professional teachers through the master's level teacher education programme in Finland. *Sociedad española de pedagogía* 68 (2), 51–68.

Levin, B. & He, Y. 2008. Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTS). *Journal of Teacher Education* 59 (1), 55–68.

Lortie, D. C. 1977. *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: Phoenix book.

Lundqvist, Å. & Petersen, K. 2010. *In Experts We Trust*. Knowledge, Politics and Bureaucracy in Nordic Welfare States. University Press of Southern Denmark.

Makkonen, E. 2004. *Muistin mukaan – Joensuun yliopiston suullinen historia*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Maaranen, K. 2010. Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida käytäntöä? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Urbani & H. Linnasaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus*. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 149–160.

Meri, M. & Maaranen, K. 2003. Only practice, no theory? Subject teacher students' conceptions of the pedagogical studies. Helsinki: Faculty of Education, University of Helsinki.

Metsämuuronen, J. 2009. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos*. Helsinki: International Methelp.

Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2013. Miksi luokanopettaja tarvitsee tieteellistä ajattelutapaa ja tutkimustaitoja työnsä perustaksi? *Kasvatus* 44 (4), 433–437.

Munthe, E., & Rogne, M. 2015. Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 46, 17–24.

Murray, J. 2008. Towards the re-articulation of the work of teacher educators in higher education institutions in England. *European Journal of Teacher Education* 31 (1), 11–34.

Mäkelä, K. 1984. *Tutkinnonuudistuksen jälkeinen aineenopettajakoulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nevala, A. 2009. *Uudisraivaaja*. Joensuun yliopiston 40-vuotishistoria. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nevala, A. & Rinne, R. 2012: Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi*. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: SKS, 203–228.

Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based teacher education. Teoksessa H. Niemi & R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators*. Turku: Finnish Educational Research Association, 31–50.

Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Urbani & H. Linnasaari (toim.) *Akateemien luokanopettajankoulutus*. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–50.

Niikko, A. 1998. *Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina*. Näkökulma vaihe, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Nissinen, K. & Välijärvi, J. 2011. *Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Nurmi, V. 1979. *Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys*. Helsinki: WSOY.

Perelman, C. 2007. *Retoriikan valtakunta*. Tampere: Vastapaino.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. 1971. *The new rhetoric*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Puro, J.-P. 2005. *Retoriikan historia*. WSOY: Helsinki.

Puustinen, M. 2011. *Kiirastuli norssilla ja muita kärsimyksiä*. Opiskelijoiden kokemukset historian aineenopettajankoulutuksesta Joensuun yliopistossa 1979–2008. Pro gradu -tutkielma. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Puustinen, M. 2012. Ohjatusta opetuksesta omatoimiseen tutkimukseen - Aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen akatemisoitumiskehitys Helsingin ja Joensuun yliopistoissa 1980-2011. *Kasvatus & Aika* 6 (2), 21–36.

Puustinen, M., Sääntti, J., & Salminen, J. 2015. Ylistystä ja toiminta-alttiutta – reitorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajan-koulutus 2020 -loppuraportissa. *Kasvatus* 46 (1), 6–18.

Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A. & Tammi, T. 2018. Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 74, 170–179.

Rantala, J. 2006. Kasvatuksen historian asema uhattuna. *Kasvatus* 37 (5), 442–452.

Rantala, J., Salminen, J. & Sääntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Urbani & H. Linnasaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus*. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–76.

Rantala, J. 2011. Yhteiskunnallisen orientaation tärkeydestä yliopisto-opinnoissa. *Kasvatus & Aika* 5 (1), 3–6.

Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J., Kemppinen, L., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Virta, A. 2013a. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1910-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.) *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi*. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1910-luvulta 2010-luvulle. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 61–81.

Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J., Nikkola, T., Rautiainen, M., Virta, A. & Kemppinen, L. 2013b. Akateemisen luokanopettajakoulutuksen tulevaisuuden lähtökohdat. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.) *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi*. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1910-luvulta 2010-luvulle. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 189–199.

Rautalin, M. & Alasuutari, P. 2009. The uses of the national PISA results by Finnish officials in central government. *Journal of Education Policy* 24 (5), 539–556.

Rautapuro, J., Tuomisto, V. & Puhakka, A. 2011. Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus* 42 (4), 316–32.

Rautiainen, M. 2012. Pysähtyneisyyden aika – aineenopettajakoulutuksen akateeminen taival. *Kasvatus & Aika* 6 (2), 37–51.

Rautiainen, M., Saukkonen, S. & Valtonen H. 2013. Professorit ja opettajankoulutuksen akatemisoituminen Jyväskylässä. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.) *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi*. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 82–105.

Rinne, R. 1986. *Kansanopettaja mallikansalaisena*: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytointimekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Rinne, R. 1989. *Mistä opettajat tulevat?* Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. *Koulutus, professionaalistuminen ja valtio*. Julkisen sektorin koulutettujen reproductioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Räihä, P. 2006. Edunvalvonnasta opetusharjoittelun sisällölliseen kehittämiseen. *Kasvatus* 37 (4), 386–389.

Saari, A. 2011. *Kasvatustieteen tiedontahto*. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Saari, A. & Sääntti, J. 2018. The rhetoric of the ‘digital leap’ in Finnish educational policy documents. *European Educational journal* 17 (3), 1–17.

Sahlberg, P. 2011. *Finnish lessons*: What can the world learn from educational change in Finland? New York, NY: Teacher College Press.

Salminen, J. & Sääntti, J. 2012. Akateemisen yleisdidaktiikan lyhyt ja vaikea historia. *Kasvatus & Aika* 6 (2), 5–20.

Salminen, J. & Sääntti, J. 2013a. Akateemisesta varjosta kansainvälistyvän tieteen valokeilaan: luokanopettajakoulutuksen kehitys 1960-luvulta 2010-luvulle Helsingin väliaikaisessa opettajakorkeakoulussa ja Helsingin yliopistossa. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.) *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi*. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 106–128.

Salminen, J. & Sääntti, J. 2013b: Kuinka opettajia tulisi kouluttaa? *Kasvatus* 44 (4), 428–432.

Salminen, J. & Sääntti, J. 2017. Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus*. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 111–136.

Simola, H. 1995. *Paljon vartijat*: suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Simola, H. 1996. Didactics, pedagogic discourse and professionalism in Finnish teacher education. Teoksessa H. Simola & T. S. Popkewitz (toim.) *Professionalization and education*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 97–117.

Simola, H. 1997. Kouluhallituksen varjosta tieteen valoon. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.) *Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 215–256.

Simola, H. 2015. *PISA*. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.

Sitomaniniemi-San, J. 2015. *Fabricating the teacher as researcher*. A genealogy of academic teacher education in Finland. Oulu: University of Oulu.

Sitomaniniemi-San, J. 2017. Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajankoulutuksessa. Kohti monimutkaisia keskusteluja. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus*. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 137–160.

Smith, K. & Lev-Ari, L. 2005. The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 33 (3), 289–302.

Sjölle, E. 2014. The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies* 46 (6), 729–750.

Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. 2014. Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education* 37 (2), 204–219.

Stes, A. & Van Petegem, P. 2014. Profiling approaches to teaching in higher education: a clusteranalytic study. *Studies in Higher Education* 39 (4), 644–658.

- Summa, H. 1989. *Hyvinvointipolitiikka ja suunnitteluretoriikka*. Tapaus asuntopolitiikka. Espoo: Yhteiskuntasuunnittelun täydennyskoulutuskeskus, Teknillinen korkeakoulu.
- Säntti, J. 2007. *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin*: opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Säntti, J. & Salminen, J. 2012. Luokkahuonedidaktiikasta tutkimusperustaiseen reflektointiin. *Kasvatus* 43 (1), 20–30.
- Säntti, J., Rantala, J., Salminen, J., & Hansen, P. 2014. Bowing to science, Finnish teacher education turns it back on practical schoolwork. *Educational Practice and Theory* 36 (1), 21–41.
- Säntti, J., Puustinen, M. & Salminen, J. 2018. Theory and practice in Finnish teacher education: A rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. *Teachers and Teaching*, 24 (1), 5–21.
- Syrjäläinen, E. 2002. *Eikö opettaja saisi jo opettaa?* Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tan, P.-N., Steinbach, M., & Kumar, V. 2005. *Introduction to data mining*. Boston, MA: Pearson Addison-Wesley.
- Tilli, J. 2012. *The Continuation War as a metanoic moment*: a Burkean reading of Lutheran hierocratic rhetoric. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- Tilli, J. 2017. *Miten puhumme, kun puhumme politiikkaa?* Jyväskylä: Atena.
- Toom, A. & Husu, J. 2017. Opettajien perus- ja täydennyskoulutus – opettajankoulutuslaitosten, harjoittelukoulujen ja yhteisöjen yhteistyötä. Teoksessa O-P. Salo, S. Isopahkala & H. Ruuska (toim.) *Harjoittelukoulut opettajankoulutusta kehittämässä*: Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2017. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, eNorssi-verkosto, 40–50.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Van de Ven, A., & Johnson, P. 2006. Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review* 31 (4), 802–821.
- Vanderlinde, R. & van Braak, J. 2010. The gap between educational research and practice: views of teachers, schoolleaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal* 36 (2), 299–316.

Valtonen, H. & Rautiainen, M. 2013. Jyväskylän seminaari ja opettajankoulutuksen akatemisoitumisen ensioireet. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.) *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi*. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–31.

Vanttaja, M. 2010. *Yliopiston villit vuodet*. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Vehkalahti, K. 2014: *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.

Veijola, A. 2013. *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa*. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen, M. 1998. *Aineenopettaja ammatiksi* – opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001: *Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi*: Aineenopettajan sosiaalisuus peruskoulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Vuorenperä, J. 2003. *Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle*. Turku: Turun yliopisto.

Vähä, E. 2016. *Maamme opettajiston eturivissä* – normaalilyseoiden yliopettajuus 1873–1973. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2016. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 25–55.

Westbury, I., Hansen, S-E., Kansanen, P. & Björkvist, O. 2005. Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (5), 475–485.

White, J.J. 1989. Student teaching as rite of passage. *Anthropology & Education Quarterly* 20 (3), 177–195.

Winton, S. 2013. Rhetorical analysis in critical policy research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26 (2), 158–177.

Ylijoki, O.-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosiaalisuus*. Tampere: Vastapaino.

Ohjatusta opetuksesta omatoimiseen tutkimukseen – Aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen akatemisoitumiskehitys Helsingin ja Joensuun yliopistoissa 1980–2011

Mikko Puustinen

Artikkeli käsittelee aineenopettajien kasvatustieteellisiä opintoja Helsingin ja Joensuun yliopistoissa vuosina 1980–2011. Lähtöoletuksena on opintojen akatemisoituminen tarkastelujakson aikana. Akatemisoitumisen ilmaisijoina toimivat opintojen sisältö, työtavat ja tavoitteet sekä pääaineen ja kasvatustieteellisten opintojen yhteys. Kirjoituksen tavoitteena on muodostaa käsitys opintojen muutoksesta ja sitoa se historialliseen kontekstiin. Aineenopettajaopintojen kehitystä ei ole aiemmin tarkasteltu tästä näkökulmasta.

Johdanto

Aineenopettajaksi pätevöittävät opinnot suoritettiin 1860-luvulta lähtien normaalilyseoissa varsinaisten yliopisto-opintojen jälkeen. Perinteinen malli murtui, kun suomalainen opettajankoulutus uudistettiin peruskoulu-uudistuksen myötä 1970-luvulla. Aineenopettajien koulutus siirtyi kokonaisuudessaan yliopistoihin ja yhdessä luokanopettajien koulutuksen kanssa siitä alettiin puhua akateemisena opettajankoulutuksena. (Nurmi 1979; Vuorenpää 2003.) Sille, mitä aineenopettajien koulutuksen akateemisuus yliopistossa sijaitsemisen lisäksi tarkoittaa, ei kuitenkaan ole täysin vakiintunutta määritelmää.

Aineenopettajien koulutuksen uudistamisprosessin aikana 1970-luvulla akateemisuus kiinnittyi tieteidenvälisyyteen ja siihen, että koko aineenopettajakoulutus oli yhden ja saman korkeakoulututkinnon sisällä. Sen sijaan kasvatustieteen opintojen roolia akateemisuuden ilmaisijana pohdittiin vähemmän, eikä kasvatustieteen osuus aineenopettajien tutkinnossa kasvanut vanhamuotoiseen koulutukseen verrattuna. Esimerkiksi Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunta (FYTT) korosti opettajatutkintojen laaja-alaisuutta: opettajia pitäisi erillisten opettajaopintojen sijaan perehdyttää tieteensä yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja opetusharjoittelu korvata syventävän opiskelun jaksoilla, joissa sekä tieteenalakohtaista että kasvatustieteellistä tietoa sovellettaisiin opetuksessa, opetuskokeiluissa, tieteen kansantajuistamisessa sekä opetussuunnittelussa esiintyvien ongelmien ratkaisussa. (FYTT-mietintö, 100–102, 132–133, 156; Simola 1997, 219–221; Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunta, 38–41.)

FYTT:n esitys ei toteutunut sellaisenaan, vaan aineenopettajille luotiin 40 opintoviikon suuruiset kasvatustieteelliset opinnot, jotka oli tarkoitus integroida kiinteästi pääaineen opintoihin (Vuorenpää 2003, 135–136). Opetusharjoittelua koskeneessa ehdotuksessa on kuitenkin yhtäläisyyksiä 1990-luvulla esiin nousseen tutkivan opettajan ajatuksen kanssa. Nyt 2000-luvulla käsitys akateemisuudesta pääaineen ja kasvatustieteen yhteytenä näyttäytyy muun muassa *Opettajankoulutus 2020*-selvityksessä, joka puhuu pedagogisesta aineenhallinnasta (Opettajankoulutus 2020).

Tässä artikkelissa tulkitsen akatemisoitumisen tarkoittavan akateemisina pidettyjen ominaisuuksien, eli tieteidenvälisyyden ja tutkimuksellisuuden lisääntymistä aineenopettajien koulutuksessa. Merkkejä muutoksista etsin aineenopettajien suorittamien kasvatustieteellisten opintojen suoritusohjeiden, sisällön, työtapojen ja tavoitteiden kautta. Tarkastelun kohteena on kaksi lähtökohdiltaan hyvin erilaista yliopistoa. Helsingin yliopisto on perinteinen tiedeyliopisto, jossa opettajankoulutuksen akatemisointiin suhtauduttiin ristiriitaisesti (Autio 1993, 178–181). Joensuun korkeakoulu puolestaan perustettiin ensisijaisesti opettajankoulutusyksiköksi (Nevala 2009, 40, 74).

Kirjoituksen aineisto koostuu pääasiassa Helsingin ja Joensuun yliopistojen kasvatustieteellisten osastojen ja tiedekuntien opinto-oppaista [1]. Ne ovat saatavilla painettuina niteinä 2000-luvun alkuvuosiin saakka. Joensuussa viimeinen painettu opinto-opas tehtiin vuosille 2005–2008, Helsingissä lukuvuodeksi 2004–2005. Tämän jälkeen aiemmin opinto-opaissa kerrotut tiedot on ilmoitettu yliopistojen käyttämässä Weboodi-järjestelmässä. Sähköisen aineiston ongelma on sen säilyvyys, sillä saatavilla ovat usein vain kulloinkin voimassa olevat opintovaatimukset. Joensuun osalta kaikki tarvittava tiedot ovat edelleen löydettävissä weboodissa. Sen sijaan Helsingin yliopistoa koskevaa aineistoa on täydennetty käyttäytymistieteiden tiedekunnan arkistoaineistolla. Opintojen sisältöjen ja työtapojen muutoksista tekemiäni laskelmia varten olen valinnut yhteensä seitsemän otoslukuvuotta viiden vuoden välein.

Luen aineistoa suhteessa historialliseen kontekstiin: aineiston käsittely perustuu opintojen sisällön ja työtapojen luokitteluun sekä niissä havaittavan muutoksen vertaamiseen yliopistojen ja opettajankoulutuksen yleiseen kehitykseen. Valitun lähestymistavan rajoitteena on rakenteellisuus: opintojen arkisesta todellisuudesta tai tulevien opettajien niistä saamista valmiuksista aineisto ei kerro.

Pääaineen ja kasvatustieteellisten opintojen yhteys

Pääaineen ja kasvatustieteen yhdistävää akateemisuutta etsin aineenopettajien kasvatustieteellisille opinnoille annettujen suoritusohjeiden avulla. Uusimuotoinen aineenopettajakoulutus käynnistyi pikkuhiljaa 1970-luvun lopulta alkaen. Aluksi opiskelijat suorittavat uuden tutkintoasetuksen mukaiset opinnot, mutta vanhan tavan mukaan muiden opintojen päätteeksi.[2] Koulutuksen vakiinnuttua kasvatustieteelliset opinnot on ohjeistettu suoritettavaksi yliopisto-opintojen loppupuolella, kolmantena, neljäntenä ja viidentenä opintovuonna. Sen sijaan kehoitus niiden sijoittamisesta muiden opintojen lomaan on vaihdellut.[3]

Opinnot jaettiin molemmissa yliopistoissa eri vuosille 1990-luvulle saakka. Helsingissä pyrkimys rinnakkaisuuteen opettajaopintojen ja pääaineen välillä otettiin ainakin muodollisesti tosissaan varaamalla 1980-luvun puolivälissä tietyt päivät tai ajat pääaineen opinnoille. Esimerkiksi keskiviikkoisin ei pidetty olleenkaan harjoitustunteja ja didaktiikan opetus pidettiin pääsääntöisesti iltpäivisin kello 15 jälkeen.[4]

Ajattelutapa muuttui 1990-luvulla, jolloin alettiin suosia pedagogisten opintojen suorittamista yhden lukuvuoden aikana. Opinnot jaettiin molemmissa yliopistoissa syys- ja kevätlukukausien kokonaisuuksiin. Samalla Joensuussa siirryttiin yhden kasvatustieteellisen opintovuoden malliin (Kuusisto 2007, 254). Helsingissä syys- ja kevätlukukauden välissä oli lukuvuonna 1995–1996 ”suositeltavaa” pitää väli vuosi. Viisi vuotta myöhemmin suositeltiin päinvastoin: ”Opiskelija voi halutessaan pitää lukukausien välissä ns. kasvatustieteellisen väli vuoden. On kuitenkin suositeltavaa, että ainakin ainedidaktiikan opinnot suoritettaisiin heti peruspraktikumien jälkeisenä kevätlukukautena.”[5]

Vuodesta 2005 opettajan pedagogiset opinnot on hajautettu osittain kandidaatin ja osittain maisterin tutkintoihin. Samalla niiden ohjeellinen suoritus aika on jaettu usealle opintovuodelle. Nykyinen ohjeistus, kuten 1980-luvunkaan, ei kuitenkaan ole tiukan sitova.[6]

Suoritusohjeiden perusteella oman tieteenalan ja kasvatustieteen yhteys aineenopettajien opinnoissa näyttää heikommalta kuin alkuperäinen tavoite. Käsitystä tukevat esimerkit opettajankouluttajien karsaasta suhtautumisesta pääaineen opintoihin opetusharjoittelujaksojen aikana sekä opiskelijoiden kokemus opettajaopintojen irrallisuudesta. Näin kasvatustieteellisistä ja pääaineen opinnoista on muodostunut kaksi toisistaan riippumatonta kokonaisuutta, jolloin tieteenalakulttuurien kommunikaatio ja sosialisointi opettajuuteen ovat saattaneet jäädä vajaaksi (Kuusisto 2007; Puustinen 2011; Virta ym. 2001). Vuorovaikutuksen puutteista kertoo myös yliopistojen tarve kertoa edistyksestä ja yhteistyöhankkeista aineenopettajakoulutukseen osallistuvien tiedekuntien välillä (Kaivola 2005; Härkki 2002).

Jo FYTT-mietinnössä todettiin tieteiden välillä olevan asenteellisia ja ideologia raja-aitoja. Myöhemmissä opettajankoulutusta koskeissa analyyseissa on puhuttu avoimesti ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitosten välisestä kuilusta. Kullekin tieteelle tai laitokselle on ollut tärkeää huolehtia omasta reviiristä. Onkin esitetty, että kasvatustieteilijöiden siirtyminen omiin tiedekuntiin 1970-luvulla katkoi yhteyksiä muihin tieteisiin. Yksi varteenotettava selitys poteroiden kaivamiselle voi löytyä ihmisten tasolta. Esimerkiksi opettajankoulutuksen arviointiraportti vuonna 1999 kertoi Joensuun yliopiston humanistisen ja kasvatustieteiden tiedekunnan välisistä tulehtuneista henkilösuhteista. (Ahonen 2000, 427; FYTT-mietintö, 88–89; Kehittyvä opettajankoulutus, 19–21; Niemi 2005; Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä, 27–28,59; Sipilä 2007, 45–47.)

Opintojen sisältö

Kukin yliopisto on rakentanut oman aineenopettajakoulutuksensa tutkintoasetusten puitteissa. Joensuussa ja Helsingissä opintojen täsmällinen sisältö on päätetty tiedekunnan tai osaston hallintoelimissä. Varsinaisesta opetuksesta on vastattu laitostasolla.[7] Opintojen sisältöjä tarkastellessa jaan ne neljään kokonaisuuteen: yleisiin kasvatustieteen opintoihin, ainedidaktiikkaan, opetusharjoitteluun ja muihin opintoihin. Opintojen sisältö yliopistoit-
tain on esitetty kaaviossa 1.

Luokittelussa yleisiin kasvatustieteen opintoihin kuuluvat kasvatustieteen teoria- ja metodiopinnot. Niihin on laskettu yleiset kasvatustieteen historia-, tutkimus- ja metodikurssit, kasvatussosiologia, elämäntutkimus tai kehityspsykologiaa käsittelevät kurssit sekä etiikka. Keskeinen tunnusmerkki tähän ryhmään kuuluville opintojaksoille on, että ne ovat oppiaineesta riippumatta kaikille aineenopettajille yhteisiä kursseja. Poikkeuksen muodostavat luentomuotoisina pidetyt opetusopin kurssit, jotka on laskettu osaksi didaktiikkaa.

Didaktiikaksi luetaan kurssit, joissa on käsitelty opetustapojen aineryhmiä jakautuneena. Joissain tapauksissa on vaikea määritellä kasvatustieteellisten tutkimusopintojen paikka. Ne on laskettu didaktiikaksi, jos ne on suoritettu aineryhmissä didaktikon johdolla. Opetus-

harjoitteluihin kuuluvat harjoittelu- tai kenttäkoululla suoritettut opintojaksot. Niiden pääsisältöjä ovat opetuksen seuraaminen, oppituntien pitäminen ja ryhmäohjauksiin osallistuminen. Olen laskenut opinto-oppaissa didaktiikaksi nimetyt, mutta harjoittelukoulun järjestämät ja sisällöltään selvästi harjoittelua olevat työtunnit harjoitteluksi.[8]

Kolmen pääryhmän ulkopuolella jäävät muut opinnot. Niistä tärkeimpiä ovat oppilaanhuoltoa ja oppimisvaikeuksia käsittelevät kurssit, mukaan lukien erityispedagogiikka. Muita muihin opintoihin luettavia opintojaksoja ovat erityisesti viestintä- ja tietotekniikkaopinnot. Tietotekniikka on kuulunut eri nimillä opintovaatimukseen 1980-luvun puolivälistä lähtien. Viestinnän opintojen osuus kasvoi 1990-luvun alusta.

Vuosi	Yliopisto	Harjoittelu	Didaktiikka	Kasvatustiede	Muut	Yhteensä
1980-1981	Helsinki	16	14	7	3	40
	Joensuu	16	10	10	4	40
1985-1986	Helsinki	16,5	12,5	9	2	40
	Joensuu	16	11	9	4	40
1990-1991	Helsinki	15,5	13,5	8,5	2,5	40
	Joensuu	16	10	9	5	40
1995-1996	Helsinki	12	11,5	9,5	2	35
	Joensuu	10	6	13	6	35
2000-2001	Helsinki	9	13	10	3	35
	Joensuu	10	8	10	7	35
2005-2006	Helsinki	13,26	17,29	5,85	2,6	39
	Joensuu	13	8	8	10	39
2010-2011	Helsinki	13,26	17,29	5,85	2,6	39
	Joensuu	13	8	8	10	39

Taulukko 1: Aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen sisältö opintoviikkoina. Lähde: Helsingin ja Joensuun yliopistojen opinto-oppaat.

Tarkasteltaessa opintojen sisällön kehityksen pitkää linjaa hahmottuu kolme selkeää vaihetta. Vuoden 1978 tutkintoasetukseen perustuneet aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot olivat rakenteeltaan ja sisällöltään huomattavan samanlaisia sekä otosvuosien että vertailuyliopistojen välillä. Opintoja voi harjoittelun suuren osuuden ja didaktiikan kursseihin kuuluneen opetuksen kuivaharjoittelun perusteella luonnehtia käytännöllispainotteisiksi.

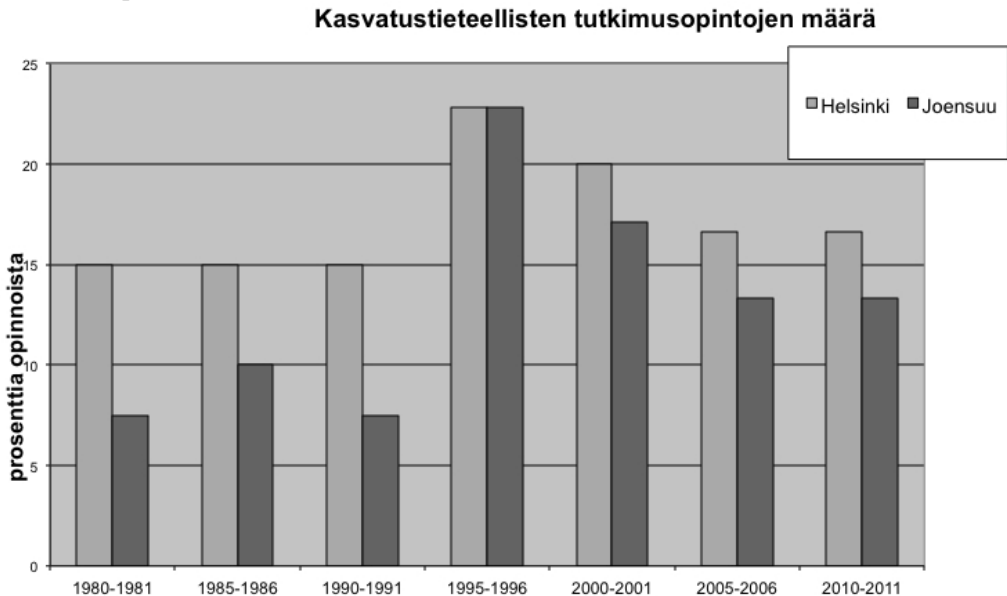
Huomattava muutos opintojen rakenteessa tapahtui 1990-luvun puolivälissä, jolloin alkuperäiset aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot korvattiin kaikille opettajaryhmille yhteisillä opettajan pedagogisilla opinnoilla (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta, 576/1995). Tutkinnonuudistuksen yhteydessä rakennetut opintoko-

konaisuudet olivat aiempaa tietopuolisempia. Selvimmin muutos näkyy opetusharjoitteluis-
sa, joiden osuus laski 16 opintoviikosta kymmeneen opintoviikkoon. Myös didaktiikan
osuuden vähentyminen viittaa teorian lisääntymisen, sillä ainedidaktiikan kurssien sisältöä
vuoden 1978 asetuksen aikana voi ainakin Joensuussa pitää varsin käytännöllisenä (Puusti-
nen 2011).

Helsingissä muutos ei ollut yhtä voimakas kuin Joensuussa, vaikka kasvatustieteen suh-
teellinen osuus kasvoikin. Sisältöjä enemmän Helsingissä muuttuivat opintojen rakenne ja
nimistö. Opetusharjoittelun sijasta otettiin käyttöön termi *praktikum*. [9] Sillä haluttiin
ilmaista, että uusituissa opinnoissa ”kasvatustieteelliset ja ainedidaktiset sisällöt integroi-
daan harjoittelussa tapahtuvaan toimintaan” (Rikkinen ym. 1994, 36). Joensuussakin kurs-
sien uudet nimet ilmaisivat pedagogisten opintojen tieteellistä ilmettä. Tutkintovaatimuk-
siin ilmaantuivat muun muassa Tieteen filosofiset perusteet, Kasvatustieteen tilastomene-
telmät, Haastattelu ja havainnointi, Kriittinen dokumenttianalyysi ja Tapaustutkimussemi-
naari. Uusittuihin rakenteisiin ja sisältöihin vaikutti 1990-luvun alussa muodikkaaksi tullut
ajatus tutkivasta opettajasta (esim. Tutkiva opettaja 1993).[10]

Opettajankoulutuksen tieteellistymispyrkimyksen voi nähdä vastauksena siihen kohdis-
tettuihin epäilyihin. Kamppailua käytiin niin seminaariperintöä ja se edustajia kuin ulko-
puolisia skeptikoita vastaan (Rantala ym. 2010, 56–57). Uudistettujen pedagogisten opinto-
jen laadintaprosessin yhteydessä Helsingin opettajankoulutuslaitoksella laadittiin kokonai-
nen kirja, *Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus* (1994), kuvaa-
maan uusien opintojen taustaa ja tavoitteita. Teos henkii uskoa opettajankoulutuksen tutki-
mukselliseen otteeseen.

Teoreettisen aineksen suhteellisen osuuden lisääntymistä opintokokonaisuudessa koros-
taa se, että opintojen kokonaislaajuus kutistui 40 opintoviikosta 35 opintoviikkoon. Vaikka
opintojen kokonaislaajuus pieneni viidellä opintoviikolla, niin muun kuin harjoittelun
osuus kasvoi yhdellä opintoviikolla. Muutoksesta kertoo kuviossa 1 esitetty tutkimuskurs-
sien osuus opinnoissa.



Kuvio 1. Kasvatustieteellisten tutkimusopintojen osuus aineenopettajien opinnoissa. Läh-
de: Helsingin ja Joensuun yliopistojen opinto-opaat.

Toisena, joskaan ei yhtä selvänä, murroskohtana opintojen kehityksessä voi pitää vuotta 2005. Opinnot mukautettiin vastaamaan Bolognan prosessin vaatimuksia, ja niiden laajuus muuttui 60 opintopisteeksi (Asetus yliopistojen tutkinnoista, 794/2004). Tällaisenaan jaottelu vertautuu luokanopettajien koulutuksen kehityslinjoihin (Säntti & Salminen 2012). Yliopistojen välinen ero muiden opintojen ryhmässä selittyy vuorovaikutus- ja tietotekniikkaopintojen sijoittamisella ainedidaktiikan opintojen sisään Helsingissä.[11]

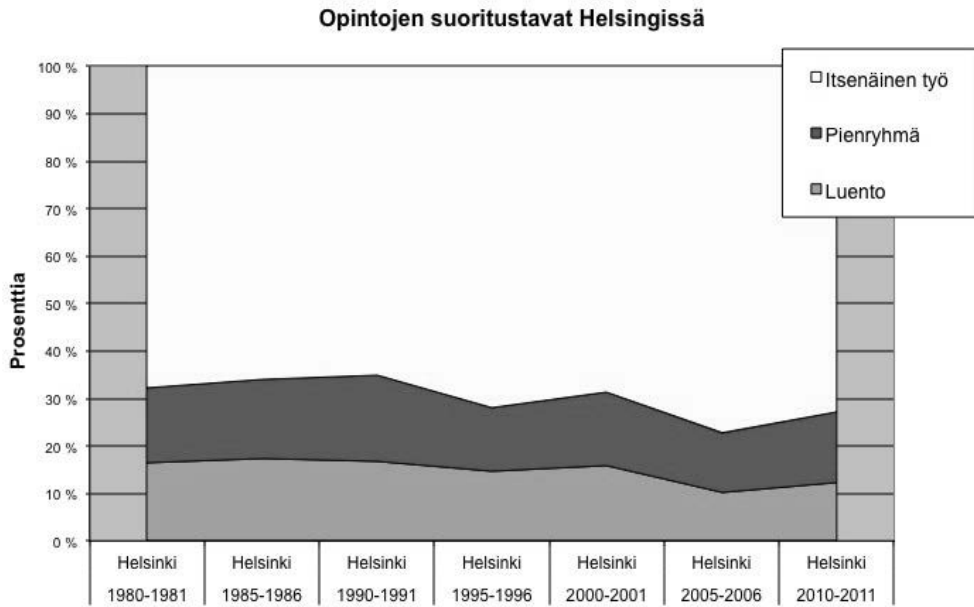
Jos akateemisuuden mittarina pidetään kasvatustieteellisten tutkimusopintojen määrää, voi aineenopettajien koulutuksen katsoa akatemisoituneen tarkastelujakson aikana. Tutkimusopintojen määrän kasvun ohella toinen signaali akatemisoitumisesta voisi olla opetusharjoittelun vähentyminen: vaikka harjoittelun osuuden kasvu vuonna 2005 merkitsi suunnanmuutosta suhteessa 1990-luvuun, niin sen suhteellinen osuus opinnoista ei silti noussut 1980-luvun tasolle. Toisaalta on helppoa esittää vastaväite harjoitteluiden kokonaismäärän roolille teorian ja käytännön suhteen ilmaisijana. Harjoitteluiden opintoviikkomäärä on nimittäin perustunut tutkintoasetusten vaatimuksiin, mutta koulutuksen järjestäjä on voinut itse määritellä kurssien läpäisyvaatimukset. Niinpä esimerkiksi pidettävien oppituntien määrä on voinut pysyä samana tai jopa kasvaa riippumatta harjoittelujaksojen opintoviikoilla mittavasta laajuudesta. (Kuusisto 2007, 254; ks. myös esim. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä, 43.)

Opintojen suoritustavat

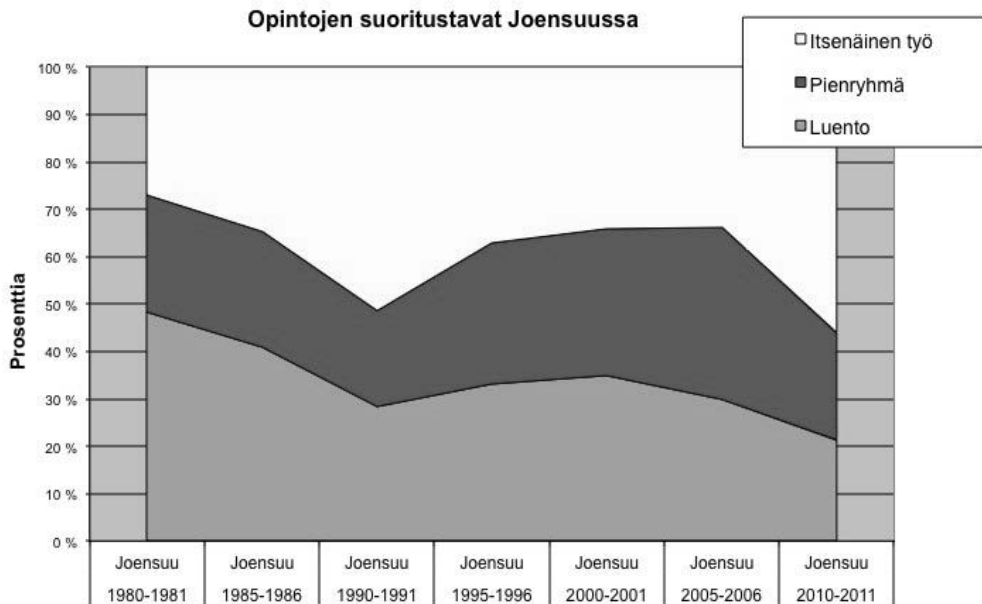
Sisällön rinnalla opintojen muutosta voi lähestyä tarkastelemalla niiden suoritustapoja. Jaottelen opintojaksojen suoritustavat kolmeen kategoriaan: luento-opetukseen, pienryhmä-opetukseen ja itsenäiseen työhön. Luento-opetus tarkoittaa luentoja, joiden päätteeksi on tentti tai muu vastaava suorite, kuten luentopäiväkirja. Ryhmä- tai pienryhmäopetusta voivat olla erilaiset harjoitukset, seminaari-istunnot, aineryhmän kokoontumiset didaktikon johdolla tai normaalikoulun opettajien pitämät ohjaustuokiot. Luennosta pienryhmäopetuksen erottaa lopputentin puuttuminen. Tentin sijaan saamiseksi voidaan edellyttää läsnäoloa, harjoitustehtävien tekemistä tai jotain pienimuotoista muuta tehtävää.[12]

Itsenäiseen työhön luetaan kirjallisuuden tenttiminen, tutkimusraporttien, pidempien harjoitustöiden tai seminaaritöiden kirjoittaminen sekä harjoitustuntien valmistelu ja pitäminen. Eri työtapoja vertaillen monenlaista opintosisältöä sisältäneet kurssit ovat haastavin osuus. Haastetta kasvattaa työtapojen yhdistelyn lisääntyminen opintojaksojen sisällä 1990-luvulla. Itsenäiset kirjatentit ja luennot ovat vähentyneet, kun jokaiseen opintojaksoon on haluttu yhdistää erilaisia elementtejä.

Yliopistokohtainen työtapojen jakautuminen otosvuosina on esitetty kuvioissa 3 ja 4. Laskelmat kuvaavat kaikkia opintokokonaisuuteen kuuluneita opintoja lukuun ottamatta opetusharjoitteluita. Harjoittelut on karsittu, koska niiden mukana olo yhtäältä häivyttää yliopistojen välistä eroa harjoittelujaksojen suuren opintoviikkoisen painoarvon vuoksi. Toisaalta harjoittelujen työtavat koostuvat kummassakin yliopistossa samalla tavalla oma-toimisesta työskentelystä ja ryhmäopetuksesta niin, että itsenäisen työn osuus on keskimäärin kaksi kolmasosaa.[13]



Kuvio 2. Opintojen suoritustavat Helsingissä ilman harjoittelua. Lähde: Helsingin yliopiston opinto-oppaat.



Kuvio 3. Opintojen suoritustavat Joensuussa ilman harjoittelua. Lähde: Joensuun yliopiston opinto-oppaat.

Otosvuosien perusteella ajallinen muutos näyttäytyy yllättävän pieneltä verrattuna tarkasteluyliopistojen väliseen eroon. Huomionarvoista on, että Joensuussa harjoittelun sulkeminen

pois vähentää omatoimisen työn osuutta. Helsingissä trendi ei ole ollenkaan niin selvä, sillä harjoitteluiden laskeminen mukaan työtapojen vertailuun itse asiassa vähentää itsenäisen työn osuutta kolmena otosvuonna. Selitys tälle on harjoitteluihin kuuluva ryhmäopetus, joka nostaa ryhmäopetuksen kokonaismäärää.

Molempiin yliopistoihin pätee kaksi yhteistä kehityslinjaa. Vielä 1980-luvulla käytetty opintojaksojen suorittaminen pelkän kirjatentin avulla on jäänyt käytännössä kokonaan pois. Nykyhetkeä lähestyttäessä kirjallisuus on ripoteltu muiden työtapojen sekaan yhdeksi osasuorituksiksi. Tentin sijaan kirjoitetaan usein raportteja, referaatteja tai esseitä. Toinen kehityskulku on erilaisen verkkopohjaisen opetuksen lisääntyminen kontaktiopetuksen tukena. Tyypillistä 2000-luvun opintojaksoille on luentojen, ryhmäopetuksen ja itsenäisen työn eri muotojen yhdistäminen yksittäisten kurssien sisällä.

Opetustarjonnan osalta opettajankoulutuslaitokset Helsingissä ja Joensuussa ovat valinneet erilaiset strategiat. Käyttämäni aineiston perusteella tyhjentävää selitystä työtapojen suurelle erolle ei ole mahdollista antaa. Otaksuttavaa on, että seminaariperintö [14] vaikutti Joensuussa Helsinkiä voimakkaammin 1980-luvulla, vaikka yliopisto etääntyikin alkupe-
räisistä opettajankoulutuksen lähtökohdista vuosikymmenen mittaan (Nevala 2009, 217, 308–310). Helsingissä akateemisen opettajankoulutuksen tieteellisyyttä pyrittiin korostamaan alusta lähtien. Toisaalta Rantala, Salminen ja Sääntti (2010, 60) ovat tulkinneet akateemisuuden päässeen Helsingissä niskan päälle suhteessa seminaariperintöön vasta 1990-luvun aikana. Tuolloin monet opettajankouluttajat vähensivät opetuksen minimiin ja keskittyivät tutkimukseen. Helsingin osalta aineenopettajakoulutuksen työtavat seurailevatkin varsin tarkasti luokanopettajakoulutuksen työtapoja 1980-luvun loppupuolelta lähtien.

Jossain määrin yllättävä voi pitää sitä, että tutkimusaineksen lisääntyminen Joensuussa 1990-luvulla ei merkinnyt kontaktiopetuksesta luopumista, vaan sen määrä pikemminkin kasvoi. Kehitys selittyy eri opettajaryhmien opintojen yhtenäistämisellä. Useimmat kurssit on järjestetty yhteisesti luokan- ja aineenopettajille ja monet myös opinto-ohjaajille ja erityisopettajille. Joensuussa itsenäisen työskentelyn osuus on ollut yli puolet kokonaismäärästä vain kahtena otosvuonna. Näistä ensimmäinen selittyy kirjallisuuden tenttimisen osuuden kasvulla 1980-luvun lopulta alkaen. Katsaus otosvuosien välisiin opinto-oppaisiin paljastaa, että kirjallisuuden osuus pysytteli korkeana aina vuosien 1994–1995 kokonaissuudistukseen saakka (Puustinen 2011). Syynä luentojen vaihtamiseen kirjatenteiksi lienee ollut yliopiston heikko taloustilanne (Nevala 2009, 406–408, 417–418).

Omatoimisen työn osuus kasvoi Joensuussa uudelleen vuosien 2005 ja 2010 välillä. Kehitys näyttää tuovan yliopistot lähemmäs toisiaan: Uusin, otosvuosien ulkopuolelle jäävä, aineenopettajille vuosiksi 2011–2014 laadittu opinto-ohjelma muistuttaa työtapojen jakautumisen osalta Helsingin yliopiston vastaavaa. Kontaktiopetuksen määrä muilla opintojaksoilla kuin harjoitteluisa jää vajaan kolmanneksen ja itsenäisen työn osuus on kaksi kolmannesta. [15]

Kontaktiopetuksen väheneminen voidaan kytkeä tutkimusopintojen määrän kasvuun. Vaadittaessa tieteellisyyttä 1990-luvulla haluttiin lisätä opettajankoulutuslaitoksilla tehtävän tutkimuksen määrää. Kehitys sai tukea yliopistojen sisäisen rahanjaon ja ulkoisten rahoitusperusteiden muutoksista. Yksiköiden arvo ja rahoitus alettiin mitata tutkimuksen perusteella. Aiemmin rahaa sai tuotetuista opintoviikoista, mikä kannusti haalimaan lisää tarjottavia kursseja ja opetusta. Sen sijaan 2000-luvulla kiinnostus opetukseen on vähentynyt. (Rantala ym. 2010, 57–61.)

Mikko Jakosen ja Jouni Tillin (2011, 21) mukaan opetuksen ongelmat koskettavat koko suomalaista yliopistolaitosta: opetuksen taso laskee, koska siihen ei kannata panostaa.

Samaan aikaan opetushenkilökunnan määrä yliopistoissa on vähentynyt, mutta tutkimus- ja hallintohenkilökunnan määrä kasvanut (Vanttaja 2010, 28–34). Tähän kehykseen sopii myös havaittavissa oleva työtapojen välisen eron katoaminen Helsingin ja Joensuun yliopistojen välillä. Joensuussa muutoksen taustalta voi tavoittaa kasvavien julkaisutavoitteiden lisäksi yliopistouudistukseen ja Itä-Suomen yliopiston perustamiseen liittyvän säästö-ohjelman.[16]

Taloudellisen tehokkuuden kannalta kurssit kannattaa rakentaa mahdollisimman vähälle opetukselle. Ja jos opetusta on, se kannattaa antaa mahdollisimman monelle opiskelijalle kerralla. Pienryhmissä opettaja–opiskelija -panostus on kalleinta. Näin aseteltuna teorian ja itsenäisten työtapojen lisääntyminen tukevat toisiaan, sillä käytännöllisen aineksen vähentyminen on mahdollistanut ryhmäopetuksen korvaamisen muilla työtapoilla. Opetusharjoituksissa ryhmäopetuksen määrä ei ole vähentynyt, mutta harjoittelijoiden määrä on kasvanut. Ruuhka on ajanut harjoittelijoita kenttäkouluihin.[17] Viime vuosina yleistyneiden verkko-perustaisten työtapojen voi myös ajatella vapauttavan resursseja opettajilta.

Yliopistoja vertaillessa aineisto asettaa tulkinnalle rajoitteita, sillä opinto-oppaat eivät kaikilta osin vastaa toisiaan. Helsingissä on esimerkiksi ilmoitettu yksittäisten kurssien suorittamiseen vaaditut laskennalliset suoritukset tuntien tarkkuudella. Joensuun opintoja koskeissa laskelmissa osa tiedoista on pitänyt koota itse suhteuttamalla ilmoitetut suoritukset annettuja opintoviikkoja tai -pisteitä vastaavaan tuntimäärään.[18]

Toinen varaus liittyy omatoimisen työn osuuden kasvuun Helsingissä 2000-luvulla. Vuodesta 2005 lähtien tutkintovaatimusten yhteyteen tehdyissä kuormituslaskelmissa on lisätty omatoimisen työn osuuteen runsaasti tunteja kontaktiopetuksen omaksumista ja tenttiin valmistautumista varten.[19] Vertailun ongelmana on, että varhaisemmilta otosvuosilta tällaisia tunteja ei löydy. Esimerkiksi luennoista ja harjoituksista koostuva kurssi sisältää oppaiden mukaan luento- ja ryhmäopetusta, ei itsenäistä työtä. Myös tentteihin varattujen tuntien huomioiminen oppaiden tuntilaskelmissa on vaihdellut (Rantala ym. 2010). Lopputulos on, että ilman näitä haamutunteja oman työn osuuden kasvu 2000-luvulla ei olisi ollenkaan niin selvää. Joensuussa samankaltainen itsenäisen työn tuntimäärän kasvu yksittäisten kurssien sisällä on havaittavissa vuodesta 2011 lähtien voimassa olleissa kurssikuvauksissa.[20]

Kohoavat tavoitteet merkki akatemisoitumisesta?

Janne Sääntti ja Jari Salminen (2012) ovat havainneet Helsingin yliopiston luokanopettaja-opiskelijoiden suorittaman päättöharjoittelun tavoitteiden kohonneen ja laajentuneen viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana. Samalla opiskelijoiden saaman ohjauksen määrä on vähentynyt ja omatoiminen työ sekä vastuu omista opinnoista kasvanut (ks. myös Rantala ym. 2010). Sama muutos on havaittavissa aineenopettajien koulutuksessa.

Helsingin vuoden 1980 opinto-oppaassa tavoitteita ei kerrota erikseen, vaan ainoastaan opintojaksojen kuvauksissa. Kasvatustieteen opintojen (12 ov) tavoitteeksi mainitaan, että:

Opettaja kykenee opettajana ja alansa asiantuntijana edistämään ihmisen persoonallisuuden kehitystä ja koulukasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Hän tuntee vastuunsa ja vaikuttamismahdollisuutensa sekä kykenee suunnitelmalliseen ja yhteisvastuulliseen toimintaan koulutusjärjestelmässä muiden kasvatuksen osallistuvien kanssa.

Joensuussa sama ilmaistiin hieman erilaisin sanankääntein kolmeen osatavoitteeseen jaetun tavoiteosion ensimmäisessä osiossa. Toinen osatavoite keskittyi koulun ja yhteiskunnan

suhteisiin, kolmas puolestaan opetustilanteen ja oman oppiaineen opetusopin teorian hallintaan. Helsingissä nämä tavoitteet esiteltiin kurssikuvauksissa: ainedidaktiikan opintojen tavoitteiksi kerrotaan opetussuunnitelmien tuntemus sekä niiden ja oman opetuksen arviointi. Syventävällä opintojaksolla edellisiin lisättiin didaktisen tutkimuksen käyttö. Opetusharjoitteluiden tavoitteisiin kuuluivat kouluun, oppilaisiin ja opettajan tehtäviin perehtyminen sekä opetuksen perustaidot ja opetustapahtuman kokonaisvaltainen hallinta. [21]

Viisitoista vuotta myöhemmin, Helsingin lukuvuoden 1995–1996 opinto-oppaassa, opettajan pedagogisten opintojen kokonaisuudelle kerrotaan tavoitteet erillisessä kappaleessa. Kiintoisaa on, että edellä lainattu vuoden 1980 tavoite kasvatustieteen opinnoille on käytännössä sellaisenaan [22] mukana kokonaisuuden tavoitteissa. Lisäksi mainitaan opettajuuteen kasvamisen olevan pitkäaikainen koko opettajan uran jatkuva prosessi. Joensuussa erillistä tavoiteosiota ei kirjattu. Opintojen yleiseksi tavoitteeksi mainitaan, että ”opiskelijasta kehittyä omaa työtään tutkiva ja kehittävä opettaja.” Helsingin oppaasta tutkivan opettajan käsitettä ei löydy, vaikka se oli kovasti esillä alan kirjallisuudessa ja tutkimuskurssien määrä kasvoi samaan aikaan. [23]

Helsingissä lukuvuosille 2008–2011 asetetut tavoitteet olivat aiempia huomattavasti laajemmalla – sekä pituudeltaan että sisällöltään. Koulutuksen yleisluonteisiksi tavoitteiksi asetettiin muun muassa, että ”[–] opiskelija yhdistää ainetiedon, kasvatukseen ja erilaisiin oppijoihin liittyvän tiedon, ainedidaktisen tiedon eli tiedon aineen opettamisesta, opiskelusta ja oppimisesta sekä koulukäytänteisiin liittyvän tiedon omaksi pedagogiseksi käyttöteoriaksi”. Yleistavoitteiden jälkeen luetellaan seitsemän tarkempaa tavoitetta ja eritellään opintoihin kuuluva ydin- ja syventävä aines. Yhteensä tavoitteita riittää yhden A4-sivun verran. [24]

Itä-Suomen yliopiston opinto-oppaassa tavoitteet kuvataan lyhyesti. Opintojen tavoitteena oli ”oppia suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan opetusta ottamalla huomioon oppilaiden ikäkausit ja erilaisuus sekä opetussuunnitelma ja kouluyhteisö”. Hieman myöhemmin mainitaan vielä tutkiva ja laaja-alainen opettaja. Käyttöteoriasta ei puhuta. [25]

Huomionarvoista on, että Joensuun tavoitteet olivat 1980-luvun alussa Helsinkiä vaativampia. Vielä 1990-luvulla Joensuun opinto-oppaassa puhutaan tutkivasta opettajasta, jota tutkimusopintoja Joensuuta enemmän järjestäneen Helsingin yliopiston oppaassa ei mainita. Vuonna 2010 Helsingin tavoitteet ovat sitten reilusti Joensuuta laajemmalla. Tätä artikkelia varten läpikäymäni aineiston avulla ei ole mahdollista selvittää, onko aineenopettajien koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen onnistunut. Opintojen muutos näyttää kuitenkin tavoitteiden muutosta pienemmältä – ainakin Helsingissä.

Kasvatustieteellistä akateemisuutta

Tässä artikkelissa olen tarkastellut aineenopettajien suorittamien opintojen akatemisoitumista Helsingin ja Joensuun yliopistoissa 1970-luvun lopulta nykyhetkeen. Yhteistä vertailuyliopistoille on aineenopettajaopiskelijoiden suorittamien kasvatustieteellisten tutkimusopintojen määrän kohoaminen tarkastelujakson aikana. Myös itsenäisen työn osuus on kasvanut pitkällä aikavälillä, vaikka yliopistojen välinen ero on huomattava. Pääaineen ja kasvatustieteen yhdentäminen ei näytä onnistuneen kummassakaan yliopistossa erityisen hyvin.

Opettajankoulutuslaitosten toimintalinjojen taustalta hahmottuvat paikalliset toimintaympäristöt: Suhteessa koko yliopiston koulutusvolyyymiin opettajankoulutus on ollut Joen-

suussa selvästi Helsinkiä hallitsevammassa asemassa.[26] Helsingissä tieteellistymisen paine ja opettajankouluttajien suuntautuminen tutkimukseen kannusti rakentamaan opintoja itsenäisen työn varaan selvästi varhemmin kuin Joensuussa, jossa saman muutospaineen laukaisivat Itä-Suomen yliopiston perustaminen ja yliopistouudistus. Helsingin Joensuuta suurempi tutkimusopintojen määrä yhdessä itsenäisen työn hallitsevan osuuden ja laajentuneiden opintotavoitteiden kanssa vihjaavat tarpeesta korostaa koulutuksen akateemisuutta.

Vaikka Joensuu ja Helsinki edustavat kahta melko erilaista ja historiallisesti erilaisissa toimintaympäristöissä toimivaa opettajankoulutuslaitosta, on niiden perusteella mahdollista tehdä joitain päätelmiä aineenopettajaopintojen yleisestä akatemisoitumiskehityksestä. Suhteessa määritelmään akateemisuudesta tieteidenvälisyytenä akatemisoitumiskehitystä on vaikea osoittaa. Sen sijaan 1990-luvulla akateemisuuden määritelmään tarttunut tutkimuksellisuus on lisääntynyt: ero 1980-luvun ja 2010-luvun opinnoissa on selvä.

Havaittavissa oleva kehityssuunta ilmentää koulutuksen akatemisoitumisen lisäksi opettajankouluttajien tieteellistymispyrkimyksiä sekä ajatteluntavan ja rahanjaon muutoksia suomalaisissa yliopistoissa. Puhuttaessa aineenopettajakoulutuksen akateemisuudesta tai akatemisoitumisesta olisikin syytä määritellä tarkkaan, mitä niillä tarkoitetaan. Koulutuksen akateemisuuden ei pitäisi merkitä koulutusohjelman sijaintia, vaan opintojen sisältöä. Samoin akatemisoituminen tulisi kiinnittää opintojen, ei yliopistolaitoksen tai yksittäisen yliopiston muutokseen.

Muutoksista huolimatta aineenopettajien koulutuksen ytimessä on edelleen 1860-luvulla luotu kolmijako kasvatus-tieteeseen, opetusoppiin ja opetusharjoitteluun. Ohjatun opetuksen vaihtuminen omatoimiseksi tutkimuksen harjoitteluksi kertoo opintojen muutoksesta akateemisemmaksi, mutta tulkinta aineenopettajaopintojen läpikotaisesta akatemisoitumisesta vaatisi tuekseen tieteenalakohtaisten ja kasvatus-tieteellisten opintojen vahvempaa linkittymistä. Sille voitaisiin asettaa myös muita, tämän artikkelin ulkopuolelle jääviä edellytyksiä. Siksi pelkän akatemisoitumisen sijaan opintojen muutosta kuvaa paremmin käsite kasvatus-tieteellinen akatemisoituminen.

Katsaus aineenopettajaopintojen historiaan herättää uusia kysymyksiä. Tutkimuksellisen aineksen osuuden kasvattaminen näyttää kiistattomalta, mutta mitä siitä on seurannut? Kun Juhani Rautapuro, Visa Tuomisto ja Antero Puhakka (2011) perehtyivät vastavalmistuneiden opettajien käsityksiin opettajankoulutukseen kuuluvien teoreettisten opintojen ja tutkimuksellisten taitojen merkityksestä työelämässä, löytyi tavoitteiden ja todellisuuden väliltä huomattava ero. Tutkimustaitoja ei koettu tarvittavan työelämässä, eikä niiden hallinnalla ollut merkitystä opettajaksi työllistymisen kannalta. Tutkimukseen vastanneet olivat valmistuneet Joensuun yliopistosta, jossa tutkimusopintoja on ollut vähemmän kuin Helsingissä.

Opettajankoulutuksen tutkimusorientaation vaikutukset arkisessa työssä ovat selvittämättä (Niemi 2010, 34–35; Rautapuro ym. 2011). Akateemisen opettajankoulutuksen alkutaipaleella käytännöllistä osaamista opintoihin vaativat entiset seminaarien työntekijät. Nyt 2000-luvulla sama on tuotu esiin toteamalla, että koulutus pitäisi ankkuroida enemmän työn todellisuuteen (Kiviniemi 2000; Kosunen & Mikkola 2001). Myös vuorovaikutustaitoja on kaivattu (esim. Harjunen 2002). Voidaankin pohtia, perustuuko tutkimuksellisuuden korostaminen opettajien työstä tai työllistymisestä kumpuavaan tarpeeseen, vai opettajankoulutuslaitosten ja niiden henkilökunnan pyrkimykseen nostaa statustaan. Tästä näkökulmasta olisi kiintoisaa selvittää, miten opintojen muutos on perusteltu, ja onko opintojen rakentamisella ja niistä annetulla palautteella ollut yhteyttä. Myös esimerkiksi tieteenalakulttuurien haaste aineenopettajaopiskelijoiden ja opettajankouluttajien kohtaamisessa on tunnistettu kauan sitten, mutta vastauksia odotellaan.

Viitteet

- [1] Yksiköiden nimet ovat muuttuneet vuosien aikana. Helsingissä oli ensin kasvatustieteiden osasto filosofisessa tiedekunnassa, sitten kasvatustieteellinen tiedekunta ja tällä hetkellä käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Joensuun korkeakoulussa oli kasvatustieteiden osasto ja yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunta. Itä-Suomen yliopistossa on filosofisessa tiedekunnassa sijaitseva soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto.
- [2] Esimerkiksi Joensuussa oli vuosina 1979–1983 neljän lukuvuoden mittainen siirtymäaika, jolloin aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot järjestettiin yhden lukuvuoden aikana. Myöhemmin mahdollisuus suorittaa erilliset aineenopettajaopinnot tutkinnon valmistuttua säilyi, mutta sen merkitys väheni. Asetus kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista, 530, 1978; Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston opinto-oppaat 1979–1983; Niemi 1984, 15, 17; Nevala 2009, 393.
- [3] Helsingin ja Joensuun yliopistojen opinto-oppaat.
- [4] Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osaston opinto-oppaat; Joensuun korkeakoulun/yliopiston kasvatustieteiden osaston/tiedekunnan opinto-oppaat.
- [5] Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, osa c, opettajan pedagogiset opinnot, 2000–2001, 28.
- [6] Opettajan pedagogisten opintojen tutkintovaatimukset 2005–2008 ja 2008–2011, Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden tiedekunta; Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2008; Itä-Suomen yliopiston soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston opinto-oppaat.
- [7] Opintokokonaisuuksien muotoutuminen tiedekuntien ja laitosten hallinnossa on monimutkainen prosessi, jossa vastuu yksittäisistä kursseista on lopulta osoitettu tietyille vastuuhenkilöille. Muodolliset päätökset löytyvät tiedekuntien ja laitosten kokouspöytäkirjoista. Joensuun osalta olen aiemmin avannut prosessia hieman tarkemmin, ks. Puustinen 2011.
- [8] Ks. esim. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osaston opinto-opas 1985–1986.
- [9] Praktikum ei ole sisällöltään vakiintunut käsite: Joensuussa praktikum ei ole viitannut opetusharjoitteluun, vaan ainedidaktiikkaan. 1980-luvun alussa Ainedidaktinen praktikum -kurssilla harjoiteltiin oppitunnin pitoa. 2000-luvulla Joensuun opintovaatimuksiin on kuulunut (Ainepedagoginen) Tutkimuspraktikum, joka on suoritettu tekemällä kasvatustieteellinen tai ainedidaktinen tutkielma.
- [10] Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 1995–1996; Joensuun yliopiston Aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot 1995–96 –opas.
- [11] Opettajan pedagogisten opintojen tutkintovaatimukset 2005–2008 ja 2008–2011, Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden tiedekunta; Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2008; Itä-Suomen yliopiston soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston opinto-oppaat.
- [12] Esimerkkejä erilaisista suoritusvaatimuksista löytyy koko aineistosta.
- [13] Opetusharjoitteluihin on voinut kuulua yksittäisiä tunteja luentoja tai niin kutsuttuja suuryhmäohjauksia (Joensuussa). Ne ovat usein liittyneet harjoittelun ohjeistukseen tai johonkin spesifiin teemaan. Luentomaisen opetuksen määrä on kuitenkin ollut häviävän pieni suhteessa harjoitteluiden kokonaistyömäärään.

- [14] Viitataan seminaariperinteellä toimintakulttuurin ja erilaisten ajattelutapojen siirtymään, en niinkään siihen, mistä koulutuksen rakenne periytyi. Joensuun opettajankoulutusyksikön synty Itä-Suomen seminaarin perilliseksi vaikutti koulutustarjontaan ja näkyi opetushenkilökunnan rakenteessa, kun seminaarin henkilökunta siirtyi suoraan korkeakoulun palvelukseen. Nevala 2009; Makkonen 2004.
- [15] Itä-Suomen yliopiston weboodi < <https://wiola.uef.fi/weboodi/>>, opintojaksojen haku oppaattain, luettu 20.2.2012.
- [16] Itä-Suomen yliopiston säästötavoitteista, tilavähennyksistä ja yt-neuvotteluista on ker-tonut muun muassa sanomalehti Karjalainen. Ks. esim. 29.10.2011 tai 1.11.2011.
- [17] Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen/käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opinto-oppaat; Kuusisto 2007, 258–259 .
- [18] Helsingin ja Joensuun yliopistojen kasvatustieteiden osastojen/tiedekuntien opinto-op-paat; Helsingin yliopiston opettajan pedagogisten opintojen tutkintovaatimukset 2005–2008 ja 2008–2011.
- [19] Esimerkiksi kymmenen opintopisteen laajuisella Ainedidaktiikan perusteet -kurssilla opetukseen omaksumiselle on varattu 80 tuntia ja tenttiin valmistautumiselle 20 tuntia opiskelijan työaikaa. Yhteensä ne vastaavat neljää opintopistettä.
- [20] Itä-Suomen yliopiston weboodi < <https://wiola.uef.fi/weboodi/>>, opintojaksojen haku oppaattain, luettu 20.2.2012.
- [21] Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osaston opinto-opas 1980–1981, 131–135; Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston opinto-opas 1980–1981, 172.
- [22] Tavoiteosio alkaa: ”Opettajankoulutuksessa käsitellään opettajan työtä ja tehtäviä laa-ja-alaisesti. Tavoitteena on, että aineenopettaja kykenee alansa asiantuntijana edistä-mään oppilaidensa persoonallisuuden kehitystä ja yhteiskunnan koulukasvatukselle asettamia tavoitteita. Hän tuntee vastuunsa ja vaikutusmahdollisuutensa ja kykenee suunnitelmalliseen yhteistyöhön kouluyhteisön muiden jäsenten kanssa.”
- [23] Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 1995–1996, 178–179; Joensuun yliopiston Aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot 1995–96 –opas.
- [24] Helsingin yliopiston opettajan pedagogisten opintojen tutkintovaatimukset 2008–2011.
- [25] Itä-Suomen yliopiston soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston opinto-opas 2010–2011, 44.
- [26] Helsingissä opettajan pedagogiset opinnot kuuluivat 2000-luvun alussa vajaaseen kol-mannekseen yliopistossa suoritetuista tutkinnoista, kun Joensuussa niiden osuus oli jopa kaksi kolmasosaa (Härkki 2002, 73). Joensuussa aineenopettajien koulutus onkin ollut edellytys monen oppiaineen elinvoimalle, vaikka yliopisto ei ole itsessään toiminut yksinomaan opettajankoulutuksen ehdoilla ensivuosien jälkeen (Nevala 2009). Itä-Suo-men yliopistossa opettajankoulutuksen suhteellinen painoarvo on aiempaa selvästi pie-nempi.

Lähteet

Painamattomat lähteet

Helsingin yliopisto

- Käyttätymistieteellisen tiedekunnan arkisto
- Kasvatustieteiden osaston/kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-oppaat
- Opettajan pedagogisten opintojen tutkintovaatimukset

Itä-Suomen yliopisto

- Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan arkisto
- Aineenopettajan suuntautumisvaihtoehto -oppaat
- Aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot -oppaat
- Kasvatustieteiden tiedekunnan/osaston opinto-oppaat
- Itä-Suomen yliopiston filosofisen tiedekunnan arkisto
- Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston opinto-oppaat

Internet-lähteet

Finlex (valtion säädöstietopankki)

- Asetus kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista, 530/1978
- Peruskouluasetus, 718/1984
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta, 576/1995
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998
- Asetus yliopistojen tutkinnoista, 794/2004

Itä-Suomen yliopisto

- weboodi

Kirjallisuus

Ahonen, Sirkka 2000. Kasvatustiede. Teoksessa Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Helsinki: WSOY, 396–437.

Autio, Veli-Matti 1993. Opetusministeriön historia 6. Suurjärjestelmien aika koittaa 1966–1980. Helsinki: Opetusministeriö.

Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan mietintö (FYTT). Komiteamietintö 1972: A 17. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Harjunen, Elina 2002. Miten rakentaa pedagoginen auktoriteetti? Otteita opettajan arjesta. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Härkki, Kaisa 2002. Aineenopettajakoulutus Suomen yliopistojen humanistisissa tiedekunnissa. Helsinki: Helsingin yliopisto, Humanistinen tiedekunta, Aineenopettajakoulutuksen tutkimus- ja kehittämisyksikkö.

Jakonen, Mikko & Tilli, Jouni 2011. Johdanto. Teoksessa Jakonen, Mikko & Tilli, Jouni (toim.), Yhteinen yliopisto. Helsinki: Tutkijaliitto, 9–34.

Jussila, Juhani & Saari, Seppo 1999. Teoksessa Jussila, Juhani & Saari, Seppo (toim.) Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999.

- Kaivola, Taina 2005. Opettajan pedagogiset opinnot uudistuvassa maisterintutkinnossa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.), *Uudenlaisia maistereita – kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, sivut 267–275.
- Kehittyvä opettajankoulutus. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1989:26. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kiviniemi, Kari 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajantyöstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Kosunen, Tapio & Mikkola, Armi 2001. Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus. *Kasvatus* 32(5), 478–492.
- Kuusisto, Alina 2007. Aakkosista alkukiviin. Joensuun Normaalikoulu 1973–2007. Joensuu: Joensuun Normaalikoulu.
- Makkonen, Elina 2004. Muistin mukaan – Joensuun yliopiston suullinen historia. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nevala, Arto 2009. Uudisraivaaja. Joensuun yliopiston 40-vuotishistoria. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari 2005. Mihin yliopistopedagogiikkaa tarvitaan? Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.), *Uudenlaisia maistereita – kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–85.
- Niemi, Hannele 1984. Aineenopettajaharjoittelijoiden opetusongelmat, konfliktin sisäistämismuutosprosessi sekä arviot koulutuksesta ja sen kehittämisestä. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Niemi, Hannele 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.), *Uudenlaisia maistereita – kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 187–218.
- Niemi, Hannele 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, Arto, Toom, Auli, Urbani Martin & Linnasaari, Heljä (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–50.
- Nurmi, Veli 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Ojanen, Sinikka 1993. Teoksessa Ojanen, Sinikka (toim.) *Tutkiva Opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Opetusministeriö.
- Puustinen, Mikko 2011. Kiirastuli norssilla ja muita kärsimyksiä. Opiskelijoiden kokemukset historian aineenopettajakoulutuksesta Joensuun yliopistossa 1979–2008. Julkaisematon Suomen historian pro gradu -tutkielma Itä-Suomen yliopistossa.
- Rantala, Jukka, Salminen, Jari & Sääntti, Janne 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien valmiuksiin. Teoksessa Kallioniemi, Arto, Toom, Auli, Urbani Martin & Linnasaari, Heljä (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–76.
- Rautapuro, Juhani, Tuomisto, Visa & Puhakka, Antero 2011. Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus* 42 (4), 316–32.
- Rikkinen, Hannele, Asikainen, Timo-Pekka & Linnansaari, Heljä 1994. Aineenopettajien kasvatustieteen cum laude approbatur. Teoksessa Rikkinen, Hannele & Stella Seppo (toim.), *Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 31–50.

- Simola, Hannu 1997. Kouluhallituksen varjosta tieteen valoon. Teoksessa Kivirauma, Joel & Rinne, Risto (toim.), Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia A:182, 215-256.
- Sipilä, Jorma 2007. Valta yliopistossa. Tampere: Vastapaino.
- Säntti, Janne & Salminen, Jari 2012. Luokkahuonedidaktiikasta tutkimusperustaiseen reflektointiin. Kasvatus 43 (1), 20–30.
- Vanttaja, Markku 2010. Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:210.
- Virta, Arja, Kaartinen, Vuokko & Eloranta, Varpu 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi: Aineenopettajan socialisaatio peruskoulutuksen aikana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1975:75. Helsinki: Opetusministeriö.
- Vuorenpää, Jouko 2003. Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle. Turku: Turun yliopisto.

FM Mikko Puustinen on jatko-opiskelija Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella



MIKKO PUUSTINEN – JANNE SÄNTTI – JARI SALMINEN

Ylistystä ja toiminta-alttiutta – Retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajankoulutus 2020 -loppuraportissa

Puustinen, Mikko – Sääntti, Janne – Salminen, Jari. 2015. YLISTYSTÄ JA TOIMINTA-ALTTIUTTA – RETORINEN ANALYYSI TUTKIMUSPERUSTAISEN OPETTAJUUDEN RAKENTAMISESTA OPETTAJANKOULUTUS 2020 -LOPPURAPORTISSA. Kasvatus 46 (1), 6–18.

Artikkelissa tehdään retorinen analyysi *Opettajankoulutus 2020* -selvityksestä esimerkkinä suomalaista koulutus- ja tiedepolitiikkaa ohjaavien tekstien argumentaatiosta. Retorinen analyysi on koulutus- ja tiedepolitiikan tutkimuksessa vähän käytetty metodi. Artikkeliki keskittyy *Opettajankoulutus 2020* -selvitystyön rakentamaan opettajaideaaliin ja sen perusteluihin. Selvitys ylistää suomalaista opettajankoulutusta ja pyrkii vahvistamaan toiminta-alttiutta opettajien tutkimusperustan vahvistamiseksi. Pyrkimys perustellaan rakentamalla mielikuvaa opettajan ammatin haastavuudesta. Retorisena suostuttelukeinona *Opettajankoulutus 2020* käyttää ylistyspuhetta. Analyysi paljastaa raportin argumentoinnin valikoivaksi. Esitetyt ratkaisut ilmaistaan vaihtoehdottomina. Artikkeliki tukee aiempia tutkimustuloksia, joissa retorisen analyysin avulla on haastettu käsitys päätöksentekoa ohjailevien *policy*-tekstien rakentumisesta objektiivisesti.

Asiasanat: retoriikka, opettajankoulutus, tutkiva opettaja, koulutuspolitiikka, professiot

Johdanto

Klassisen retoriikan juuret ovat antiikissa, jolloin puhetaito oli osa yleissivistystä. Antiikin retoriikka oli käytännöllistä ja keskittyi saa-

maan puhujan sanoman perille. Nykypäivän tieteellisessä kontekstissa korostuu se, miten meihin pyritään vaikuttamaan retorisin keinoin.

Näkemys retoriikasta tieteellisenä analyysimenetelmänä muodostui 1900-luvun puolivälissä. Niin kutsuttu uusi retoriikka lähti siitä, että yleisöpuhe on vain yksi retoriikan sovellusalue – ei sen varsinainen ydin. Retoriikan tuli olla analyysiä, erittelyä ja tulkintaa. Yksi tärkeimmistä uuden retoriikan kehittäjistä oli belgialainen Chaïm Perelman, jonka tuotantoon monet ajatuksemme perustuvat. Perelman korosti kaiken argumentoinnin retorisuutta ja muistutti, että argumentin looginen muoto ei automaattisesti takaa hyvää perustelua. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971, 193–195; Puro 2005.)

Tässä artikkelissa esitämme esimerkinomaisesti, millaista retoriikkaa koulutus- ja tiedepolitiikkaa ohjaava selvitysteksti käyttää. Analysoimme Opetusministeriön asettaman asiantuntijatyöryhmän loppuraporttia *Opettajankoulutus 2020* (2007)¹. Se on viimeisin opettajankoulutusta ohjaava opetusministeriön selvitys ja on siten edelleen ajankohtainen puhuttaessa opettajankoulutuksen nykytilanteesta ja kehittämisestä. Tutkimme, millaista opettajuutta *Opettajankoulutus 2020* -selvitys pyrkii rakentamaan ja miten valintoja perustellaan.

Tutkimus kiinnittyy ensisijaisesti kotimaiseen opettaja- ja opettajankoulutustutkimukseen, jota ovat tehneet muun muassa Risto Rinne (1986, 1989), Risto Rinne ja Arto Jauhainen (1988) sekä Hannu Simola (1995, 1996). Tutkijat ovat tuoneet esiin opettajuuden rakentumista historiallis-yhteiskunnallisessa viitekehyksessä. Tutkimuksissa on käynyt ilmi muun muassa opettajakunnan valtiolojaalisuus, professiopyrkimys ja kasvatustieteen vähittäinen vakiintuminen osaksi opettajuutta. Kansainvälisistä tutkijoista yhdysvaltalainen David F. Labaree (1992, 2004) sekä brittiläiset John Furlong kollegoineen (2000) ja Jean Murray (2008) ovat tuoneet esiin kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen erityiskysymyksiä, tiedestatusta ja historiallista rakentuneisuutta.

Tutkimusmetodina käytämme retorista analyysiä, jota on käytetty hyvin vähän suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimukses-

sa. Esimerkiksi *Kasvatus*-lehdessä ei ole ilmestynyt yhtään sitä hyödyntävää tutkimusartikkelia vuosina 2000–2013. Yhtymäkohtia retorisen analyysin kanssa löytyy kuitenkin valankäytön tarkasteluun käytetystä kriittisestä diskurssianalyysistä. Molemmat pyrkivät avaamaan puhetapoja, joilla todellisuutta rakennetaan, sekä osoittamaan, millä keinoilla puhetapa oikeutetaan ja miten sitä käytetään. Näitä tapoja on hyödynnetty esimerkiksi oppikirjasekä lehdistötutkimuksessa (esim. Karvonen 2013, 154; Räisänen 2008, 9). Myös kansainvälisessä koulutuspolitiikan tutkimuksessa retorinen analyysi on varsin uusi metodi (Edwards, Nicoll, Solomon & Usher 2004; Winton 2013).

Aloitamme artikkelin katsauksilla tutkimusperustaisen opettajuuden ideaan ja metodiin. Tutkimusaineiston analyysi jakautuu kahteen lukuun, joista ensimmäisessä esitämme, kuinka *Opettajankoulutus 2020* rakentaa tutkimusperustaisuudesta vastauksen opettajan ammatin haasteisiin. Toisessa analyysiluvussa erittelemme selvityksen luomaa opettajakuvaa ja siinä käytettyjä suostuttelukeinoja tutkimusperustaisen opettajuuden ajatuksen omaksumiseksi.

Opettajuuden historiallinen kehitys Suomessa

Yksi tapa tutkia opettajankoulutuksen kehitystä on analysoida, millaista opettajuutta se tavoittelee. Esimerkiksi Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa on sotienjälkeisenä aikana tuotettu ensin normatiivista opettajakuvaa, jossa lähtökohtana oli isänmaallisuus ja moraalisuus. Vähitellen 1960-luvulta alkaen painopiste muuttui kohti didaktisesti ajattelevaa (*didactically-thinking teacher*) opettajaa. Tutkivasta opettajasta (*research-oriented teacher*) on puhuttu 1990-luvulta alkaen. Viimeisimpänä vaiheena suomalaisissa opettajankoulutuslaitoksissa on 2000-luvulta alkaen tuotu esiin näkemystä tutkimusperustaisesta opettajasta (*research-based teacher*), jonka pedagoginen toiminta perustuu jatkuvaan

ja kaikkialla opetustyössä vallitsevaan tutkimuslähtöisyyteen (Niemi & Jakku-Sihvonen 2006; Rantala ym. 2013; Salminen & Sääntti 2013; Westbury, Hansén, Kansanen & Björkvist 2005).

Tutkimusperustaisuus² yhdistetään opettajankoulutukseen ja opettajuuteen monin tavoin. Ensinnäkin tutkimusperustaisuus on keskeinen osa yliopiston ja siten opettajankoulutuksen toimintaa. Toiseksi ja edellisen vuoksi tutkimusperustaisuus näkyy opettajankouluttajien työnkuvassa. Tämän päivän suomalaista opettajankouluttajaa voi perustellusti kutsua tutkijaksi (Hökkä 2012; Krokfors ym. 2011). Kolmanneksi, opettajaksi opiskelevat oppivat formaaleja ajattelun taitoja. Tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka osaisivat tehdä perusteltuja pedagogisia päätöksiä ja argumentoida omaa ajatteluaan (Krokfors ym. 2011). Neljänneksi tutkimusperustaisuus näyttäytyy, tai ainakin sen toivotaan näyttäytyvän, myös päivittäisessä opettajan työssä (Jyrhämä ym. 2008; Niemi & Jakku-Sihvonen 2006).

Olemme kiinnostuneita tutkimusperustaisuuden kontekstualisoinnista. Kansainvälisessä katsannossa huomio kiinnittyy siihen, että kolmen ensiksi esitetyn tason lisäksi myös opettajan koulutyö määrittyy Suomessa tutkimusperustaisuuden näkökulmasta. Ymmärtääksemme on eri asia puhua tutkimusperustaisuudesta akateemisessa opettajankoulutuksessa kuin arkipäiväisen kasvatustyön yhteydessä. Tätä eroa ei tuoda esiin *Opettajankoulutus 2020*-selvityksessä, joka korostaa tutkimusperustaista opettajuutta nimenomaan suomalaisena mallina. Ajatus tutkivasta opettajasta ei kuitenkaan ole uusi. Yhdysvalloissa käynnistyi 1950-luvulla opettajan koulutyön tutkimuksellisuutta korostava liike (*teacher action research movement*). Isossa-Britanniassa vaikutti opettaja tutkijana -liike 1960- ja 1970-luvuilla. Australiassa vastaava suuntaus (*participatory action research*) sai oman painotuksen, johon liittyi piirteitä kriittisen teorian traditiosta. (Altrichter 2009; Hammersley 1993; Labaree 1992.)

Tutkimustehtävä, aineisto ja analyysin toteutus

Selvitystyönä *Opettajankoulutus 2020* edustaa pitkää jatkumoa, jossa ensin parlamentaarisesti asetetut komiteat ja myöhemmin erilaiset asiantuntijaryhmät ovat ohjanneet suomalaista opettajankoulutusta. Kasvatustieteen edustajilla on ollut vahva edustus komiteoissa 1970-luvun alusta lähtien. Samaan aikaan sijoittuu tiedeperustaisen opettajuuden vakiintuminen. (Komiteamietintö 1967, 1969; ks. myös Jalava, Simola & Varjo 2012; Simola 1996.) Poliittisesti muodostetut komiteat muuttuivat 1980–1990-lukujen vaihteessa asiantuntijalähtöisiksi työ- ja selvitysryhmiksi. Muista asiantuntijavetoisista selvitysryhmistä poiketen *Opettajankoulutus 2020* muistuttaa perinteistä komitearaporttia. Selvityksessä esitetään varsin selkeitä tavoitteita opettajankoulutukselle. Näin se poikkeaa opettajankoulutuksen arvioinneista, joissa on tarkasteltu lähinnä vallitsevien käytäntöjen toimivuutta ja esitetty mahdollisesti kehittämistoimia (ks. esim. Educational studies – 1994; Jussila & Saari 1999).

Opettajankoulutus 2020 -selvityksen laatineen työryhmän tehtävänä oli arvioida opettajatarpeen muutoksia vuoteen 2020 mennessä sekä esittää, minkälaisella yksikkörakenteella voitaisiin parhaiten edistää opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta. Työryhmä kuitenkin laajensi alkuperäistä tehtävänantoa ottamalla kantaa myös koulutuksen sisällöllisiin ja laadullisiin tekijöihin. Näin se määritteli opettajan työn luonnetta ja visioi tulevaisuuden opettajuutta. Nämä viittaukset opettajan työhön muodostavat analyysimme varsinaisen kohteen.

Selvityksen laatinut työryhmä koostui suomalaisten yliopistojen, opetushallituksen ja opetusministeriön toimijoista³. *Opettajankoulutus 2020* ei edusta sellaisenaan yksittäisten henkilöiden suoria näkemyksiä, vaan kyse on työryhmän tekstistä, jossa on jouduttu tekemään kompromisseja painotusten ja sisällön suhteen. Selvitystyön tilaajalla – tässä

tapauksessa opetusministeriöllä – on saattanut olla sekä ennalta julkilausuttuja että epävirallisia, prosessin aikana syntyneitä toiveita käsiteltävistä asioista ja niiden laajuudesta. Näihin tausta- ja syntymekanismeihin emme tässä analyysissä keskity. Sen sijaan tutkimme asiakirjaa tekstinä, joka ohjaa koulutus- ja tiedepolitiikkaa⁴.

Aineiston huolellisen läpikäymisen jälkeen rajasimme tarkastelun ulkopuolelle *Opettajankoulutus 2020* -selvityksen osat, joissa keskitytään vain opettajatarpeen määrällisten muutosten arviointiin. Näin analyysin varsinaiseksi kohteeksi valikoituivat luvut 2 ja 5 (yhteensä 10 sivua). Luvussa 2 määritellään opettajan ammatin vaatimuksia kansainvälisestä näkökulmasta ja pyritään osoittamaan opettajan työn olevan vaativa ammatti (professio). Tämä luo lähtökohdan, johon luvun 5 pääsanoma opettajankoulutuksen tutkimusperustan vahvistamisesta pyrkii vastaamaan.

Analyysin kohteeksi valitut luvut olemme lukeneet ensin toisistamme riippumatta ja sen jälkeen yhdessä. Keskityimme etsimään tekstistä sellaisia kohtia, joissa käsitellään opettajan työnkuvaa ja tutkimusperustaisuutta. Aineistosta nostetut esimerkit on valittu ja analyysi tehty yhdessä. Valitsemiemme lainausten avulla haluamme avata analyysiprosessiamme. Väitteiden todentamiseksi aineistoon viitataan koko ajan tarkalla sivunumeroinnilla. Alkuperäinen dokumentti on vapaasti luettavissa internetissä, joten päättelyämme voi seurata sen avulla sana sanalta alkuperäisessä kontekstissa. Tuomme esiin keinoja, joilla selvityksen laatijat pyrkivät vaikuttamaan yleisöön. Selvityksen yleisönä voidaan ajatella olevan opetusalan hallinto ja opettajat sekä yliopistojen hallinto ja henkilöstö.

Retoriikka eli oppi vaikuttamisesta

Retorisen analyysin avulla voidaan eritellä, miten kirjoittaja tai puhuja pyrkii luomaan uskottavuutta asialleen ja suostuttelemaan toisia hyväksymään omat argumenttinsa. Menetelmä tuottaa tietoa keinoista, joilla pyritään tai-

vuttelemaan yleisöä hyväksymään ja kannattamaan haluttuja näkökulmia, toimenpiteitä tai rakennelmia todellisuudesta. Argumentointi lähtee liikkeelle oletuksista tai arvoista, jotka kirjoittaja odottaa yleisön jakavan. Paljastamalla keskeisimmät premissit voi samalla tehdä näkyviksi oikeutukset, joiden ajatellaan olevan niin kunnioitettavia tai vaikeita vastustaa, että niiden vastustajat eivät näe järkeväksi yrittää kumota argumentaatiota. Koska argumentointi tähtää yleisöön vaikuttamiseen, riippuvat argumentit yleisöstä. Näin argumentaatiosta on mahdollista päätellä, millaiselle yleisölle sen retoriikka on suunnattu. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971; Rautalin & Alasuutari 2009.)

Politiikka on aina retorista, koska tarve suostutella kansalaisia on läsnä. Sen vuoksi poliittinen teksti kirjoitetaan niin, että yleisö saataisiin tukemaan esitettyjä toimenpiteitä. (Winton 2013.) Tutkimusaineistossamme koulutuspoliittiseen retoriikkaan yhdistyy tiederetoriikka. Tieteeseen kuuluu suostuttelu eli tiedeyhteisön ja laajemman yleisön vakuuttelu omista tuloksista. Alan G. Gross (1990) on tuonut esiin, kuinka edes puhtaina ja kovina tieteinä pidetyt luonnontieteet eivät ole retorista käytännöistä kokonaan vapaita. Uusien tutkimustulosten julkaiseminen joulalehdissä vaatii kunkin tieteenalan auktoriteettien hyväksynnän. Luonnontieteiden historiassa auktoriteettien rooli on näkynyt uudistusten hitaassa vastaanotossa. Gross toteaa, että ihmillisenä toimintana tiede voi yrittää, mutta ei täysin onnistua eliminoimaan suostuttelevat elementit itsestään. Faktat itsessään eivät vahvista tai kumoa teorioita. Ne toimivat jonkin selityksen tai kuvauksen kanssa. Nämä selitykset antavat tieteelle merkityksen. Toisin sanoen: tosiasiat eivät puhu puolestaan, vaan ne on selitettävä. (Gross 1990; Kuusisto 1996.)

Richard Rortyn (1998, 22–24) mukaan ajattelun tehtävä on vapauttaa erilaisista uskomuksista, joita muun muassa uskonto ja tie-

ne on hyväksyä totuudenmukaisina. Siten tieteelliset tekstit voivat, lähtökohtaisesta objektiivisuudesta ja läpinäkyvyydestään huolimatta, olla aivan yhtä suostuttelevia kuin muut tekstin lajit (kuten poliittiset pamfletit, omaelämäkerrat tai fiktiiviset teokset). Edelleen opettajankouluttajien voidaan katsoa niin tieteellisissä teksteissään kuin työskennellessään opettajaksi opiskelevien ja varsinaisten opettajien kanssa toimivan suostuttelevasti (Heller 1999). Olennaista on huomata, että politiikassa ja tieteessä tietynlaisen selityksen käyttämisellä voi perustella haluamia ratkaisuja (Keränen 1996; Kuusisto 1996). Tämäkin artikkeli voidaan tulkita suostuttelevaksi ja retoriseksi. Se, että kirjoitus on tehty tieteen sääntöjen mukaan tai alistettu vertaisarvioinnille, ei sinällään poista tekstistä suostuttelevia elementtejä tai tarkoitushakuista retoriikkaa, ellei tieteen itseään korjaava metodi toimi. Tieteentekemisen keskeinen periaate eli pyrkimys totuuteen kuvaa prosessin häilyvää luonnetta.

Antiikin retoriikasta lähtien kaikista puhutuista ja kirjoitetuista teksteistä on tunnistettu kolme eri puhetyyppiä: poliittinen (*deliberative*), oikeudellinen (*forensic*) ja ylistyspuhe (*epideictic*). Ensimmäisessä pyritään neuvomaan ja varoittamaan. Toisessa syytetään ja puolustetaan tavoitteena löytää se, mikä on oikein. Kolmas puhetyyppi eli ylistyspuhe on luonteeltaan kasvatuksellista, ja se pyrkii luomaan toiminta-alttiutta tukeutumalla yhteisiin arvoihin. (Aristoteles 2000, 16; Perelman 2007, 25; ks. myös Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971, 48.) Ylistyspuhe suuntautuu tulevaisuuteen. Se pyrkii luomaan enemmän samanmielisyyttä kuin haastamaan käsiteltävää asiaa uusin ja kriittisin argumentein (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971, 51). Näin ylistyspuheta voi hyödyntää määriteltäessä hyväksyttyjä tai ei-hyväksyttyjä toimintatapoja, puhumista tai ajattelemista sekä vahvistamaan yleisön sitoutumista tiettyihin arvoihin (Winton 2013).

Tieteelliset tekstit voivat kuulua kaikkiin kolmeen puhetyyppiin. Tieteen kontekstissa oikeudellinen puhe rakentaa aiemman tutkimuksen tukemaan omaa väitettä, poliittinen

puhe haluaa vaikuttaa tulevaan tutkimukseen ja ylistyspuhe esimerkiksi ylistää tutkimuksessa käytettyjä metodeja ja niiden sopivuutta tutkimusaineistoon. (Gross 1990.)

Yksittäisten argumenttien tarkastelun peruslähtökohta on jo Aristoteleen esittämä retoristen vaikutuskeinojen jako. *Logos* viittaa argumentin asiasisältöön eli järkeen tai muodolliseen päättelyyn. *Ethos* tarkoittaa tapoja, joilla puhuja tai kirjoittaja ilmentää uskottavuuttaan. Uskottavuutta voi lisätä esimerkiksi vetoamalla johonkin auktoriteettiin. Tieteessä auktoriteetti on aina läsnä, sillä uskottavuutta rakennetaan viittaamalla aiempaan tutkimukseen. Niin mekin teemme tässä artikkelissa. Yleisellä tasolla *ethos*-elementti, se mihin perusteluissa vedotaan, kertoo kirjoittajan yleisökäsityksestä. Kolmas vaikutuskeino *pathos* merkitsee tunteiden vaikutusta argumentin vastaanottoon. (Aristoteles 2000; Gross 1990; Kaakkuri-Knuuttila 2002.)

Tutkimusperustaisuus vastauksena opettajan ammatin haasteisiin

Opettajan ammatin vaativuus

Jotta argumentaatiolla voisi vaikuttaa yleisöön, täytyy argumentoijan ja yleisön välille muodostaa yhteinen hyväksyntä, esisopimus, yhteisestä lähtökohdasta. Myöhempi argumentaatio rakennetaan sen päälle, mitä yleisön odotetaan alussa hyväksyvän. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971, 65.) *Opettajankoulutus 2020* -selvitys pitää lähtökohtana sitä, että opettajan työ on vaativaa:

Opettajan työ edellyttää pitkäkestoisen ja korkeatasoisen koulutuksen, joka mahdollistaa ammatin tieto- ja taitovaatimusten hallinnan ja erityisesti ammattiin sisältyvän korkean eettisen vastuun sisäistämisen. Opettajan työ edellyttää laaja-alaista ja syvää tietämystä opettavista tieteenaloista ja tiedon muodostuksesta, perusteellista ihmisen kasvun ja kehityksen tuntemusta sekä valmiutta ohjata kasvua pedagogisin keinoin. (Opettajankoulutus 2020, 11.)

Tästä esisopimuksesta selvitys johtaa toisen oletuksen. Koska työ on vaativaa, opettajan työhön tarvitaan paljon valmiuksia:

Kaikkien opettajien tulee saada koulutuksensa korkea-asteella. Niiden opettajien, jotka työskentelevät ammatillisessa koulutuksessa, tulee olla ammattialallaan korkeasti pätevöityneitä ja saada soveltuva pedagoginen koulutus. Jokaisella opettajalla tulee olla laajat opetettavan aineen tiedot, hyvät pedagogiset taidot ja osaaminen, jota vaaditaan oppilaiden ohjaamiseen ja tukemiseen, sekä ymmärrys koulutuksen sosiaalisesta ja kulttuurisesta ulottuvuudesta. (Opettajankoulutus 2020, 11.)

Kumpikin lähtökohdista on itsessään varsin helposti hyväksyttävä. Sitä vastoin niistä johdettava argumentaatio kaipaa tarkempaa erittelyä. *Opettajankoulutus 2020* esittää opettajan kyvykkyydelle ja tehtävälle selkeitä vaatimuksia. Niitä ovat jatkuva oman toiminnan reflektointi systemaattisella tavalla, sitoutuminen omaa työtä koskevaan toimintatutkimukseen, valmius sisällyttää omaan opetukseen luokkahuonetutkimuksen ja muun tutkimuksen tuloksia, kyky omien opetusstrategioiden vaikuttavuuden arviointiin ja oman opetuksen uudistamiseen (Opettajankoulutus 2020, 13). Opettajan ammattia koskevat suositukset ja laatuvaatimukset pohjautuvat pääasiassa vuonna 2007 ilmestyneeseen EU-asiakirjaan *Improving the Quality of Teacher Education*. Sen asettamat suuntaviivat opettajalta edellytettäviin valmiuksiin esitellään hyvin yleisellä tasolla ja ilmaisu tuetaan arvomääreillä ”korkea”, ”laajat”, ”hyvät” (Opettajankoulutus 2020, 12). Suosituksissa korostetaan tutkimusperustaisuutta koulutuksen lähtökohtana. Tekstissä todetaan, että ”tutkimusvalmiuksien tulisi ankkuroitua vahvasti koulun ja luokkahuoneen todellisuuteen”, mikä viittaa siihen, että vallitseva tilanne ei ole toivotun kaltainen (Opettajankoulutus 2020, 43).

Ottaen huomioon akateemisen opettajankoulutuksen lyhyen historian selvitystyön asettamat vaatimukset ovat varsin haastavia. Samalla opettajankoulutuksen omalle toiminnalle asetetaan mittavat velvoitteet vastata edellä kuvattuihin tavoitteisiin. Selvitys ei kui-

tenkaan ota kantaa, millä tavalla nämä korkeat laatuvaatimukset koulutuksessa voidaan saavuttaa tai miten ne on saavutettu. Mielenkiintoista on, ettei *Opettajankoulutus 2020* perusta väitteitään tieteelliseen tutkimukseen. Viittaminen tieteelliseen tutkimukseen on yleinen retorinen keino, joka hyödyntää tieteen auktoriteettia (Winton 2013). Selvityksessä tieteen eli tutkimusperustaisuuden merkitystä korostetaan toistuvasti, mutta tästä huolimatta viittauksen kohteena toimivat tieteellisten julkaisujen sijaan erilaiset EU-suositukset ja selvityksen laatijoiden näkemykset opettajan ammatin luonteesta.

Professiohakuisia puolitutkijoita?

Hahmotettaessa opettajien asemaa tutkijoina syntyy toinen ristiriita. Selvityksen alkupuolella todetaan:

Opettajien odotetaan kykenevän toimimaan tutkijoina omissa työympäristöissään ja lisäksi hyödyntävän viimeisintä tutkimustietoa eri aloilta. Näin ollen tutkimukseen orientointi ja tutkimuksellisten taitojen harjaannuttaminen ovat myös heidän koulutuksessaan tärkeitä tehtäviä. (Opettajankoulutus 2020, 13.)

Toteamus tulee sen jälkeen, kun on esitelty edellä mainitut suositukset, jotka edellyttävät opettajilta kykyä ja vastuuta kehittää uutta tietoa kasvatuksesta ja koulutuksesta. Tekstin perusteella ei ole syytä epäillä selvityksen kantaa opettajan työn tutkijamaiseen luonteeseen. Esimerkiksi ”odotetaan kykenevän” kaltaisten ilmaisuvaihtelujen perusteella on kuitenkin tulkittavissa, että vallitseva tilanne ei ole esitetyn ideaalin kaltainen.

Opettajankoulutus 2020 olettaa jokaisen opettajan kykenevän seuraamaan ja hyödyntämään tutkimustietoa työssään. Selvityksen mukaan tavoitteena on, että teoreettinen ja käytännöllisen tutkimustiedon vuorovaikutus vahvistavat opettajan teoreettista asiantuntemusta koko uran ajan. Tutkimustiedon nähdään myös olevan opettajan asiantuntijuuden (profession) kehittymisen edellytys. (Opettajankoulutus 2020, 37.) Opettajan ei

kuitenkaan tarvitse olla täysinoppinut tutkija: ”tarkoituksena ei ole se, että jokainen tuleva opettaja on mahdollisimman taitava tutkija” (Opettajankoulutus 2020, 43).

Selvityksen perusteella opettajankoulutuksen tehtäväksi määritetty tuottaa haastavaan ammattiin opettajia, joiden ei tarvitse olla erityisen taitavia tutkijoina, mutta joiden tulisi koulutuksen aikana omaksua tutkimuksellinen asenne työhönsä. Näin opettajankoulutuksen kohde eli opettaja näyttäytyy eräänlaisena puolitutkijana. Aikaisemmin kansanopettajia pidettiin puolisivistyneistönä, joka erottautui koulutuksensa perusteella rahvaasta mutta myös varsinaisesta sivistyneistöstä (Rinne & Jauhiainen 1988). Tänä päivänä opettajien pitäisi koulutuksensa perusteella kuitenkin rinnastua muihin korkeasti koulutettuihin akateemisiin ammatteihin. Toisaalta selvityksen tekstiä voi lukea niin, että uskottava tutkijan rooli lankeaisi vain joillekin opettajista toisten ollessa vähemmän taitavia. Tämä ei vastaa näkemystä suomalaisesta opettajankoulutuksesta, joka on tavoitteiltaan ja sisällöltään varsin yhtenäinen.

Opettajankoulutus 2020 määrittelee eksplisiittisesti opettajan ammatin vahvan professioaseman (Opettajankoulutus 2020, 14, 63). Toisen luvun otsikko ”Opettajan ammatin vaatimukset – kansainvälinen näkökulma” korostaa kansainvälisyyttä. Luvun tekstissä todetaan opettajan ammatin vaativuus ”riippumatta erilaisista teoreettisista viitekehyksistä” (Opettajankoulutus 2020, 11). Näin selvitys ohittaa kokonaan ne näkemykset, joissa professiohakuisuutta on tarkasteltu kriittisesti tai joissa ammatin minimivaatimusten ja pätevyysien on todettu vaihtelevan suuresti (ks. esim. Ingersoll 1999; Labaree 1992; Webb ym. 2004).

Suomalaista opettajien professionaalistumispolitiikkaa voi pitää onnistuneena sillä perusteella, että koulutus tapahtuu yliopistoissa, opettajan ammatin arvostus on pysynyt korkealla ja koulutukseen hakijoita on paljon (Jauhiainen & Rinne 2012, 133–135). Toisaalta esimerkiksi Rickhard Ingersollin (1999, 35) mukaan hyvin palkatuilla ja arvostetuilla

aloilla, jotka tarjoavat hyvät työolosuhteet, ei ole ylipäänsä vaikeuksia löytää korkeatasoisia työntekijöitä. Työelämän tasolla opettajien professioasemaa horjuttaa se tosiasia, että ylioppilasnuori voi toimia koko lukuvuoden opettajan sijaisena. Tämä todetaan *Opettajankoulutus 2020* -selvityksessäkin mainitsemalla, että perusopetuksen opettajista oli muodollisesti kelpoisia vuonna 2005 vain 85,4 prosenttia (Opettajankoulutus 2020, 21).

Selvitystekstissä on retorisesti järkevää korostaa opettajan työn vaativuutta, koska se helpottaa argumentointia ammatin professioluonteen puolesta. Opettajan työn luonteen määrittelyssä opetustyön arki näyttää kuitenkin unohtuvan ja yliopistollisen opettajankoulutuksen tutkimukselliset intressit korostuvan. Professio-retoriikka lienee opettajankouluttajien lisäksi suunnattu muun julkisen hallinnon ja poliittisen kentän edustajille, eräänlaiselle erityisyleisölle. Tämän asiantuntijayleisön voidaan kuvitella hyväksyvän mietinnön esittämä näkemys opettajankoulutuksen ja opettajan työn luonteesta ja siten olevan otollinen suostuttelun kohde (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971, 26–35). Lisäksi puhetapaan voi yhä vaikuttaa huoli koulutuksen sijoituspaikasta. Opettajankoulutuksen asema yliopistollisena toimijana ei ole ollut itsestään selvä asia, mikä on johdannut tarpeeseen korostaa opettajan ammatin professiota ja tutkimusperustaa.

Kohti tutkimusperustaista opettajuutta

Ylistyspuhe suostuttelun keinona

Tässä luvussa tarkastelemme *Opettajankoulutus 2020* -loppuraportin luomaa kuvaa suomalaisesta opettajasta ja opettajankoulutuksesta. Perelmanilaisessa jaottelussa tekstin opettajuutta määrittelevät kohdat ovat ylistyspuhetta. Niissä selvityksen laatinut työryhmä pyrkii luomaan oikeaa asennetta ja suhdetta opettajan työhön. Toisin sanoen he pyrkivät saamaan opettajissa aikaan kasvua kohti tutkimuksellista asennetta.

Suostuttelevan ylistyspuheen lähtökohtana on suomalaisen opettajankoulutuksen kansainvälinen arvostus. Selvityksen alussa pyritään kansainvälisiin arviointeihin ja Euroopan Unioniin vedoten osoittamaan suomalaisen opettajankoulutuksen erinomaisuus:

Suomalaisten asiantuntijoiden edustus on ollut vahva [EU:n työryhmissä] ja Suomen opettajankoulutusmalli on monissa yhteyksissä tunnustettu tavoitteeksi, johon suuntaan myös muiden maiden tulisi edetä. (Opettajankoulutus 2020, 11.)

Suomalaiselle yleisölle suunnattu retoriikka perustuu itsetunnon hivelyyn. Koulutuksen saama huomio ja suomalaisten edustajien painoarvo EU-suositusten laatimisessa luo mielikuvaa kansallisesta ylpeydenaiheesta, suomalaisesta opettajasta ja opettajankoulutuksesta. Retorisesti jonkin asian tai ilmiön ainutlaatuisuus toimii perustelukeinona ja EU auktoriteettina (Perelman 2007).

Niinpä *Opettajankoulutus 2020* muistuttaa aiemmin tässä artikkelissa esiteltyjen eurooppalaisten suositusten toteutuneen Suomessa jo vuosikymmeniä sitten ja opettajankoulutuksemme saaneen useissa kansainvälisissä arvioinneissa paljon kiitosta (Opettajankoulutus 2020, 14). Ylistys huipentuu sivulla 37:

"Tutkimustieto on lähtökohta muissakin eurooppalaisissa opettajankoulutuksen malleissa, mutta suomalaisessa ajattelussa tutkimuksellinen orientaatio nivoutuu erottamattomaksi osaksi jokaisen opettajan arkityötä". (Opettajankoulutus 2020, 37.)

Tutkimuksen ja arkityön suhde perustellaan niiden vuorovaikutuksella opintojen ja työuran aikana (Opettajankoulutus 2020, 37). Argumentti edellyttäisi vahvempia perusteluja, sillä juuri teorian ja käytännön yhteensovittaminen on ollut opettajankoulutuksen pysyvä haaste (ks. esim. Educational studies – 1994; Jussila & Saari 1999). Varsinkin väite erottamattomasta nivoutumisesta on vahva. Tällä hetkellä ei ole riittävästi empiiristä tutkimusta tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen merkityksestä (Kansanen 2014, 290).

Ylistyspuheella käsiteltävää ilmiötä voi-

daan myös alistaa, osoittaa sen syvät ongelmat ja jopa syyllistää toimijat (Perelman 2007, 27). *Opettajankoulutus 2020* -selvityksessä näin tehdään toteamalla: "Oppilaiden pitäisi saada omaehtoisen, aktiivisen oppimisen taidot, mutta opettajankoulutus ja koulujen oppimiskäytännöt eivät tue tätä päämäärää." (Opettajankoulutus 2020, 12). Väite on suorassa ristiriidassa vain kaksi kappaletta aikaisemmin esitetyn ylistävän väitteen kanssa (Opettajankoulutus 2020, 11). Siinä suomalainen opettajankoulutus arvioidaan erittäin korkeatasoiseksi, ja vielä erikseen korostetaan opettajien tutkimuksellinen orientaation merkitystä arksessa opetustyössä. Teksti synnyttää jännitteen nykytilan ja tulevaisuuden välille. Riittämättömyyden perusteena käytetään myös lisääntyvää koulupudokkaiden määrää, joka Suomessakin on 10–15 prosenttia ikäluokasta (Opettajankoulutus 2020, 12–13). Retorisesti harhautavaa on ylistyksen vaihtuminen alistukseen. Ylistämällä suomalaista opettajankoulutusta selvityksen voi tulkita pyrkivän sitouttamaan ja innostamaan lukijayleisöä. Kritisoidulla se pyrkii ohjaamaan lukijan haluttuun suuntaan eli omaksumaan tutkimusperustaisen opettajan idean.

Tekstin sisäinen ristiriitaisuus syvenee opettajankoulutusta arvioivissa osioissa. Selvitys suomii opettajankoulutusta ennen muuta puutteellisesta tutkimustiedon hyödyntämisestä ja tutkimusedellytyksistä:

Opettajankoulutuksen kehittäminen ei tällä hetkellä nojaa riittävässä määrin systemaattisesti kumuloituvaan tutkimustietoon. Tämä on ilmeistä, kun opettajankoulutusta verrataan muihin akateemisiin aloihin, kuten esimerkiksi lääkärin koulutukseen. (Opettajankoulutus 2020, 38.)

Vertailukohtaa vaihtamalla selvitys käyttää lääkärin ammatin statusasemaa opettajien syyllistämiseen. Opettajien rinnastaminen lääkärin kaltaiseen arkkiprofessioon on harhaanjohtava retorinen keino. Historiallisesti tarkasteltuna luokanopettajankoulutusta tulisi pikemminkin verrata esimerkiksi sosiaali- tai hoitotieteisiin.

Kansainvälinen näkökulma tutkimusperustaisuuden merkitykseen opettajalle

Kansainvälisyydellä on perinteinen ja itsestään selvä asema tiedeyhteisön toiminnassa. Myös *Opettajankoulutus 2020* hyödyntää toistuvasti kansainvälisyyttä lausumiensa perusteluna. Kansainvälinen näkökulma paljastuu opettajankoulutuksen kontekstissa kuitenkin moniselitteisemmäksi kuin selvitystyön antama kuva.

Toisin kuin *Opettajankoulutus 2020* antaa ymmärtää, monissa länsimaissa pohditaan opettajankouluttajien tutkimuksellista statussa. Onko opettajankouluttaja akateemisesti uskottava tutkija vai enemmänkin tutkimustiedon kuluttaja? Jos opettajankouluttaja määrittellään tutkimuksen tuottajaksi, täyttävätkö erilaiset itsereflektiiviset ja omaa ammatillista kehitystä ilmentävät kirjalliset tuotokset ylipäättään vakavasti otettavan tutkimuksen kriteerejä (ks. esim. Cochran-Smith 2005)?

Moniselitteisyys hahmottuu Snoekin, Spilinin, van den Bergin ja Suasso de Lima de Pradon (2012) analyysistä, jossa tarkastellaan opettajankoulutuksen viimeaikaista kehitystä Euroopassa. Yksi vallitseva kehityslinja on pyrkimys kehittää minimistandardeja. Ne jättävät hyvin vähän tilaa opiskelijan akateemiselle vapaudelle ja ovat johtaneet esimerkiksi Hollannissa huonoon suoritus- ja motivaatiotasoon opettajankoulutuksessa. Tästä syystä uusissa kehittämishankkeissa on pyritty laadun kohottamiseen. Tavoitteena on kouluttaa niin sanottuja huippuopettajia (*excellent teachers*). Heidän määränsä tulisi olla noin viisi prosenttia opettajista, ja heillä olisi keskeinen rooli koulun kehittämässä. Huippuopettajien koulutus eroaa suomalaisesta tutkimusperustaisuudesta. Tutkimuksen merkitys opettajan työssä tunnustetaan yhtenä osatekijänä, mutta sen rooli on sidottu selkeästi soveltavaan tehtävään koulujen tasolla (*practice-based research*). Pysyvä yhteys käytännön koulutyöhön nähdään välttämättömäksi. Tavoitteena on kouluttaa hyviä opettajia ensisijassa kouluopetuksen tarpeita ajatellen.

Opettajankoulutus 2020 vetoaa kansainväliin esimerkkeihin hyvin valikoivasti. Se ohittaa kokonaan ne tutkimukset, joissa on pohdittu tutkimuksen merkitystä opettajan työn näkökulmasta. Esimerkiksi belgialaiset Vanderlinden ja van Braak (2010) haastattelivat opettajia, koulunjohtajia, opettajankouluttajia ja tutkijoita tiedustellen heidän näkemystään oletetusta kuilusta kasvatustieteellisen tutkimuksen ja käytännön kasvatustyön välillä. Eroa korostivat erityisesti opettajat, joiden mukaan kasvatustieteellisellä tutkimuksella ei ole käytännön relevanssia. Australialais-amerikkalaisessa tutkimuksessa Gore ja Gitlin (2004, 38, 43) osoittivat, kuinka kokeneet opettajat eivät antaneet suurta merkitystä kasvatustieteelliselle tutkimukselle, joka on heidän mielestään vaikeasti ymmärrettävää, opetusarjesta etääntynyttä ja autenttisiin opetustilanteisiin soveltumaton. Yhteisenä huolenaiheena oli tutkimusten vähäinen tuki käytännön toiminnan kannalta. Opettajat eivät nähneet omalle tutkimustyölle mitään merkitystä.

Kansainvälisten tutkimusten osalta on muistettava opettajankoulutusten erilaiset lähtökohdat eri maissa. Vertailukelpoisuutta tukevat kuitenkin vastaavat havainnot Suomesta. Rautapuro, Tuomisto ja Puhakka (2011) perehtyivät vastavalmistuneiden opettajien käsitteisiin tutkimuksellisten taitojen merkityksestä työelämässä. Tavoitteiden ja todellisuuden väliltä löytyi huomattava ero: tutkimustaitoja ei koettu tarvittavan työelämässä, eikä niiden hallinnalla ollut merkitystä opettajaksi työllistymisen kannalta. Blombergin (2008) tutkimuksessa vastavalmistuneet opettajat puolestaan kertoivat, kuinka opettajankoulutuksessa korostuvat tieteellinen tieto ja rationaalisuus. Opettajan työtodellisuus ja työssä tarvittavat taidot edellyttävät tutkittavien mukaan kuitenkin aivan toisenlaista osaamista.

Vaihtoehtotonta retoriikkaa

Opettajankoulutus 2020 -selvityksessä opettajuus ja tutkijuus rinnastetaan. Tekstissä viitataan toistuvasti opettajan työn haasteellisuuteen.

teen, mutta näkemyksen varsinaista sisältöä ei juuri avata. Selvityksen mukaan suomalainen opettajankoulutusmalli käy kansainvälisestä esimerkistä, mutta suomalaiset opettajat eivät kuitenkaan pärjää haastavassa koulutodellisuudessa. Ratkaisuksi ongelmaan *Opettajankoulutus 2020* esittää yhä systemaattisempaa tutkimusperustaista opettajuutta. Argumentaation linkki ammatin vaativuuden ja tutkimusperustaisuuden välillä jää heikoksi, ja se lepää lähinnä yleisessä mielikuvassa suomalaisen opettajankoulutuksen erinomaisuudesta ja kansainvälisyydestä.

Retorinen analyysimme osoittaa, että tutkimusperustaisuuden merkityksen korostamiseen on käytetty runsaasti tilaa ja argumentointi on valikoivaa. Tutkimusperustaisuus esitetään vaihtoehdottomana ratkaisuna. Sitä ei tarkastella kriittisesti eikä perustella viittauksilla tieteelliseen tutkimukseen, vaan perustelut tehdään suosituspohjaisilla teksteillä. Opettajankoulutuksen ja opetustyön kansainvälisyysnäkökulma tuodaan esiin ristiriitaisesti ja esittäjien tarkoitusperiä palvelleen.

Selvityksen luoma ideaali opettajasta ja tutkimusperustaisuudesta on suhteellisen yhtenäinen opettajan todellisten tutkimustaitojen tarpeen ristiriitaisia linjauksia lukuun ottamatta. Tekstin perusteella on sitä vastoin vaikea hahmottaa, onko vallitseva opettajankoulutuksen tilanne ja opettajan työn orientaatio selvityksen laatineen työryhmän mielestä toivotun kaltainen vai ei. Ylistyspuheeseen piiloutuva ristiriitaisuus on jo sinällään ongelma, mutta etenkin siitä näkökulmasta, että nykytilannetta käytetään toistuvasti vipuvartena tulevan opettajakuvan ja opettajankoulutuksen tehtävän määrittelyssä.

Opettajankoulutus 2020 ei ole lähtökohdiltaan tieteellinen kriittiseen analyysin perustuva selonteko, vaikka se osin sellaista argumentaatiota käyttää ja perustaa päätelmiään tutkimusperustaisuudesta tieteelliseen puheeseen. Jos selvityksen tarkoituksena on vahvistaa tutkimusperustaisuutta opettajankoulutuksessa, sen retoriikka ei vakuuta. Käytetty argumentaatio on epätarkkaa ja valikoivaa, eli

pikemminkin epätieteellistä. Selvitystyö saa ja sen kuuluu pyrkiä ohjaamaan tulevaa, mutta lähtökohdista ja tavoitteista tulisi käydä avoiminta ja kriittistä keskustelua.

Opettajankoulutus 2020 -selvityksen analyysi tukee aiempia tutkimustuloksia, joissa retorisen analyysin avulla on haastettu käsitys päätöksentekoa ohjailevien (*policy*) tekstien rakentumisesta objektiivisen ja rationaalisen päätöksenteon kautta. Esimerkiksi osoittamalla argumenttien valikoiva käyttö tai ylimalkaiset perustelut retorinen analyysi paljastaa suostutelustrategioita. Se auttaa kyseenalaistamaan usein vaihtoehdottomana esitetyn version todellisuudesta ja selittämään sen, miksi tietyt ryhmät kannattavat tiettyjä toimia, tässä tapauksessa opettajankouluttajat opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuuden vahvistamista. (Rautalin & Alasuutari 2009; Winton 2013.) Yliopistojen vallitsevat rahanjakomallit edellyttävät tutkimuksellisuutta, mitä *Opettajankoulutus 2020* hyödyntää opettajakuvaa rakentaessaan. Suostutteleva kirjoitustapa on näin tulkittavissa strategisena välineenä resurssien jaossa, mikä todetaan myös selvityksen tekstissä (*Opettajankoulutus 2020*, 37).

Tarkasteltaessa tämän päivän suomalaista opettajankoulutusta näyttäisi se sisältöjen ja rakenteiden osalta olevan *Opettajankoulutus 2020* -selvityksen linjan mukainen. Opettajankouluttajat ovat profiloituneet aikaisempaa selvemmin tutkijoiksi, ja voivat siten noudattaa tutkimusperustaisuutta. Opettajankouluttajien tutkimustehtävän korostuminen on johtanut siihen, että tutkimuspainotteisuus on korostunut opintojen orientaatioissa ja sisällöissä viimeistään 2000-luvulla (Kansanen 2014; Niemi & Jakku-Sihvonen 2006; Puustinen 2012; Rantala ym. 2013).

On luonnollista, että opettajankouluttajien on yliopistollisina toimijoina puhuttava tieteen kielellä ja toimittava tutkijoina. Mutta seuraako tutkimuksellisuuden korostamisesta opettajankoulutuksen kontekstissa vääjäämättömästi se, että myös arkista kasvatustyötä tekevän opettajan on omaksuttava sama asenne? Tätä yhteyttä ei selvityksessä tarkastella käytän-

nössä lainkaan. Opettajankoulutuksen perinteinen ongelma on yliopistollisen teoreettisen tehtävän ja kasvatustieteellisen käytännöllisen työn yhdistäminen (ks. esim. Goodson 1995), mikä on *Opettajankoulutus 2020* -selvityksessä ratkaistu teoretisoimalla opetustyyliä.

Mielenkiintoista on, että kymmenisen vuotta ennen *Opettajankoulutus 2020* -selvityksen laatimista kansainvälinen tutkijaryhmä (Educational studies – 1994, 20) ylisti suomalaista opettajankoulutusta akateemisuudesta ja siitä, että kaikki opettajaksi opiskelevat suorittavat ylemmän korkeakoulututkinnon, jossa he tutustuvat tutkimusmenetelmiin ja laativat opinäytetyön. Tästä huolimatta arviointiryhmä kaipasi selkeää jakoa siihen, kenelle tutkimus ensisijaisesti kuuluu. Arvioinnin mukaan opettajan on käytännössä mahdollista tehdä tutkimustyötä varsinaisen työnsä ohella. Raportti korostaa formaaleiden tutkimusmenetelmien ja epäformaalin, kontekstisidonnaisen luokahuononetutkimuksen välistä eroa. Arviointiryhmän mukaan 1990-luvun alun koulutus ei antanut riittävästi välineitä juuri omassa luokassa tehtävään pienimuotoiseen tutkimukseen. (Educational studies – 1994, 20.) *Opettajankoulutus 2020* -selvityksen retoriikan perusteella vaikuttaa siltä, että näitä 1990-luvulla havaittuja ristiriitoja ei enää tunnusteta tai tunnusteta.

Opettajankoulutuksen päämääränä on kouluttaa mahdollisimman taitavia opettajia, jotka menestyvät päivittäisessä työssään koulun arjessa. Tässä tutkimusperustaisuus on tarpeellinen ja hyödyllinen ajattelutapa, mutta siitä ei saisi tulla itseisarvoa. Tutkimusperustaisuuden vahvistamista ajavan retoriikan yksisuuntainen hyväksyminen voisi merkitä opettajankoulutuksen yhteyden käytännön kasvatustyöhön ohenevan entisestään. On tarpeellista tutkia, mitä tutkimusperustaisuus todella tarkoittaa opettajankoulutuslaitosten toiminnassa ja opettajan arjessa, sekä selvittää, millaiset mahdollisuudet opettajalla on toimia tutkimuslähtöisesti ja onko se ylipäätään opettajan työnkuvan kannalta keskeistä. Toiseksi retorisen analyysin kohteeksi voisi ottaa alan kotimaiset ja kansainväliset tekstit, joissa ar-

vioidaan opettajankoulutuksen nykytilaa ja opettajan ammatin lähtökohtia. Tutkimuksen avulla voisi selvittää, onko edellä esitetty argumentoinnin tapa yleinen kasvatustieteelliseen ja erityisesti opettajankoulutukseen kohdistuvan vaikuttamisen lähtökohtana.

Alussa totesimme tutkimuksemme kiinnittyvän ensisijaisesti kotimaiseen opettaja- ja opettajankoulutustutkimukseen, joka on tukeutunut historiallis-yhteiskunnalliseen analyysiin. Tällöin opettajankoulutusta on voitu tarkastella esimerkiksi vuosisataisen tradition ja sen vähittäisen muuttumisen sekä yhteiskunnallisten ja erilaisten ryhmäodotusten näkökulmista. Tutkimus on tuonut esiin muun muassa tieteenalaistumisen, akatemisoitumisen ja professionalisaation käsitteet (ks. esim. Kivinen & Rinne 1996; Simola 1995, 1996). Ne näyttäisivät edelleen selittävän opettajankoulutuksen päämääriä. Näyttää siltä, että dynaamisuutta ja muutosta sisältävien ilmiöiden selitysvaikutus voisi olla jopa kasvanut samalla, kun niistä on tullut retorisesti entistä vaihtoehtoisempia.

Viitteet

¹ Opettajankoulutus 2020 -teksti on julkaistu julkaisusarjassa *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä*. Sen laatinut työryhmä käyttäjä asiakirjasta nimityksiä loppuraportti, raportti ja muistio. Tässä artikkelissa käytämme pääsääntöisesti käsitettä selvitys.

² *Opettajankoulutus 2020* -selvityksen mukaan tutkimusperustaisuus ”merkitsee sitä, että opettajan tutkimukset ovat osa yliopistojen tutkimusjärjestelmää ja noudattavat yliopistotutkinnoille asetettavia laatuksia. Myös opettajankoulutukseen sisältyvä ohjattu harjoittelu on nähtävä tässä viitekehityksessä. Harjoittelun tehtävänä on auttaa yhdistämään teoreettinen tieto käytäntöön ja myös osoittaa, miten käytännön opetustilanteista voidaan saada aineksia opetuksen kehittämiseksi.” (*Opettajankoulutus 2020*, 17.)

³ Puheenjohtajana toimi tuolloinen Helsingin yliopiston vararehtori Hannele Niemi, ja muina jäseninä professori Sven-Erik Hansen Åbo Akademista, laatujohtaja Ritva Jakku-Sihvonen Opetushallituksesta sekä professori Jouni Välijärvi Jyväskylän yliopistosta. Opetusministeriön yhteyshenkilönä toimi opetusneuvos Armi Mikkola ja sihteerinä assistentti Pekka Räihä Jyväskylän yliopistosta.

Työskentelynsä aikana selvitystyöryhmä kuuli opettajan-kouluttajia, opettajankoulutusta antavien yliopistojen rehtoreita sekä opetusalan eri sidosryhmiä.

⁴ Selvitystyön tavoitteena oli tuottaa opettajankoulutusta ja sen järjestämistä koskevaa tietoa opetusministeriön käyttöön. Tätä tietoa voitiin puolestaan käyttää haluttujen päätösten perustelemiseen ministeriössä tai yliopistotasolla. Loppuraportin ohjausvaikutusta voi kuitenkin pitää hienovaraisempana kuin perinteisten komiteoiden, joiden tehtävänä oli usein kirjoittaa valmis säädösehdotus poliittisten päättäjien käyttöön.

Lähteet

- Altrichter, H. 2009. Lehrer als Forscher? Die (intern)nationale Entwicklung der Handlungs- und Praxisforschung. In Beate Wischer/Klaus-Jürgen Tillmann (Eds.). *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute*. Juvent: Weinheim, 209–229.
- Aristoteles. 2000. Retoriikka. Suom. P. Hohti ja P. Myllykoski. Helsinki: Gaudeamus.
- Blomberg, S. 2008. Noviisopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos 291.
- Educational studies and teacher education in Finnish universities. 1994. A commentary by an international review team. Helsinki: Ministry of Education, Department for Higher Education and Research, Koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisuja 14.
- Cochran-Smith, M. 2005. Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education* 21 (2), 219–225.
- Edwards, R., Nicoll, K., Solomon, N. & Usher, R. 2004. Rhetoric and educational discourse. *Persuasive texts*. New York: RoutledgeFalmer.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. 2000. Teacher education in transition. *Re-forming professionalism?* Open University Press: Buckingham.
- Goodson, I. 1995. Education as a practical matter: some issues and concerns. *Cambridge Journal of Education* 25 (2), 137–48.
- Gore, J. M. & Gitlin, A. D. 2004. [Re]Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10 (1), 35–58.
- Gross, A. G. 1990. *The rhetoric of science*. Cambridge Massachusetts: Harvard university press.
- Hammersley, M. 1993. On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research* 1 (3), 425–445.
- Heller, R. 1999. Rhetoric and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 15 (7), 727–740.
- Hökkä, P. 2012. Teacher educators and conflicting demands. Tensions between individual and organizational development. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 433.
- Ingersoll, R. 1999. The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher* 28 (2), 26–37.
- Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Hallinnosta hallintaan. Koulutuksen hallinnon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: SKS, 68–101.
- Jauhainen, A. & Rinne, R. 2012. Koulu professionaalisenä kenttänä. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: SKS, 105–143.
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. 2008. The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education* 31 (1), 1–16.
- Kaakkuri-Knuuttila, M.-L. 2002. Retoriikka. Teoksessa M.-L. Kaakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 233–272.
- Kansanen, P. 2014. Teaching as a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solution. Teoksessa O. McNamara, J. Murray & M. Jones (toim.) *Workplace learning in teacher education*. Dordrecht: Springer, 279–292.
- Karvonen, U. 2013. Onko tupakointi luusereiden puuhaa? *Terveystiedon oppikirja esimerkkinä kriittisen tekstianalyysin tärkeistä opettajan ammatillisen osaamisen osa-alueena*. Kasvatus 44 (2), 150–161.
- Keränen, M. 1996. Tieteet retoriikkana. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) *Pelkkää retoriikkaa*. Tampere: Vastapaino, 109–134.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1996. Teacher training and higher education policies in Finland since the World War II. Teoksessa H. Simola & T. S. Popkewitz (toim.) *Professionalization and education*. Tutkimuksia. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos 169, 77–96.
- Komiteanmietintö 1967: A 2. Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1969: A 5. Peruskoulunopettajakomitean mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. 2011. Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching education* 22 (1), 1–13.
- Kuusisto, R. 1996. Sodan retoriikasta. Persianlahden ja Bosnian konfliktit läntisten suurvaltajohtajien lausunnoissa. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) *Pelkkää retoriikkaa*. Tampere: Vastapaino, 267–291.
- Labaree, D. F. 1992. Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A Genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review* 62 (2), 123–154.

- Labaree, D. F. 2004. The trouble with ed schools. New Haven: Yale University Press.
- Murray, J. 2008. Towards the re-articulation of the work of teacher educators in higher education institutions in England. *European Journal of Teacher Education* 31 (1), 17–34.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based teacher education. Teoksessa H. Niemi & R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators*. Helsinki: Finnish Educational Research Association, 31–50.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44. Helsinki: Opetusministeriö. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Opettajankoulutus_2020.html. (Luettu 27.9.2014.)
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999.
- Perelman, C. 2007. Retoriikan valtakunta. Tampere: Vastapaino.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. 1971. The new rhetoric. Notre Dame: University of Notre Dame press.
- Puro, J.-P. 2005. Retoriikan historia. WSOY: Helsinki.
- Puustinen, M. 2012. Ohjatusta opetuksesta omatoimiseen tutkimukseen – Aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen akatemisoitumiskehitys Helsingin ja Joensuun yliopistoissa 1980–2011. *Kasvatus & Aika* 6 (2), 21–36.
- Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J., Kemppinen, L., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Virta, A. 2013. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.) *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 64, 61–81.
- Rautalin, M. & Alasuutari, P. 2009. The uses of the national PISA results by Finnish officials in central government. *Journal of Education Policy* 24 (5), 539–556.
- Rautapuro, J., Tuomisto, V. & Puhakka, A. 2011. Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus* 42 (4), 316–32.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytointimekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 108.
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 135.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 128.
- Rorty, R. 1998. Truth and progress. *Philosophical papers*, volume 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Räsänen, M. 2008. Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumisesta. *Opettaja-lehdessä*. *Kasvatus* 39 (1), 6–19.
- Salminen, J. & Sääntti, J. 2013. Akateemisesta varjosta kansainvälistyvän tieteen valokeilaan: luokanopettajakoulutuksen kehitys 1960-luvulta 2010-luvulle Helsingin väliaikaisessa opettajakorkeakoulussa ja Helsingin yliopistossa. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.) *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 64, 106–128.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat: suomalainen kansanopettaja valtiollisissa kouludikurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 1996. Didactics, pedagogic discourse and professionalism in Finnish teacher education. Teoksessa H. Simola & T. S. Popkewitz (toim.) *Professionalization and education*. Tutkimuksia. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 169, 97–117.
- Snoek, M., Spil, S., van den Berg, E. & Suasso de Lima de Prado, P. 2012. In search of teacher excellence: honours programmes and the recognition of teacher excellence in the Netherlands. *Reflecting Education* 8 (2), 72–87.
- Vanderlinde, R. & van Braak, J. 2010. The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal* 36 (2), 299–316.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. A. 2004. Comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education* 40 (1), 83–107.
- Westbury, I., Hansén, S.-E., Kansanen, P. & Björkvist, O. 2005. Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (5), 475–485.
- Winton, S. 2013. Rhetorical analysis in critical policy research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26 (2), 158–177.

Saapunut toimitukseen 28.11.2013

Hyväksytty julkaisuun 11.11.2014



Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day

Janne Sääntti, Mikko Puustinen and Jari Salminen

Teacher Education Department, University of Helsinki, Helsinki, Finland

ABSTRACT

Our aim in this article is to examine the relationship between theory and practice in Finnish teacher education from the 1960s to the present. We identify four different periods to represent this relationship based on our analysis of national committee and evaluation reports. Theory and practice gradually converged, culminating in a research-based agenda that reflects the current situation. This relationship between theory and practice also reflects the ideal teacher of different times and what a teacher's working orientation should be. We use rhetorical analysis and the concept of a 'philosophical pair' introduced by Perelman and Olbrechts-Tyteca to interpret this development.

ARTICLE HISTORY

Received 24 October 2016

Accepted 6 July 2017

KEYWORDS

Theory; practice; teacher education; philosophical pair; rhetorical analysis

Introduction

Finland's education system has attracted attention and praise from around the world in the past two decades. Finnish teacher education, which is said to be exceptional, has similarly received its share of glory, even hype. The policy of training all teachers to the Master's level is unique. Beyond the hype, however, it is said, that Finnish research-based teacher education forges an inseparable connection between the teachers' research orientation and their practical day-to-day work. This is a strong statement given that the balance between the theoretical and the practical has historically been the subject of continuing debate in different teacher-education systems (Kansanen, 2014; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006; Sahlberg, 2011; TOOM et al., 2010; Westbury, Hansén, Kansanen, & Björkvist, 2005).

Although the Finnish system is clearly exceptional, the extent to which this exceptionality is based on rhetorical success is unclear even to scholars like us. It seems from our rhetorical analysis that the uniqueness of Finnish teacher education is largely maintained by Finnish scholars and teacher educators who see it as a historical triumph following the substitution of the out-dated teaching-college tradition with a successful academic culture.

We should stress that our concern in this article is not with the reality of Finnish teacher education, nor how teachers have been coping in everyday school work, in the last five decades. We rather focus on the kind of ideas and interests that have been presented in national committee and evaluation reports on teacher education during this period. We demonstrate how the analysis of these ideas and interests reveals hidden or unspoken values,

CONTACT Janne Sääntti  janne.santti@helsinki.fi

This article was originally published with errors. This version has been corrected. Please see Corrigendum (<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1417758>).

and explains how the Finnish system gradually developed into its present state.¹ We argue that our historical and rhetorical perspectives have enabled us to study and understand the tensions, some of which are political and others are connected to science policy and the professionalism of teacher educators.

Our journey starts in the 1960s when Finnish teacher education became fully academic, and ends in the current decade. We examine the relationship between theory and practice by means of rhetorical analysis, leaning especially on the idea of the philosophical pair as developed by Chaïm Perelman (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971). For us, the main point is to identify the rhetorical changes, to which end we have constructed four rhetorically different periods in the history of Finnish teacher education. Before analyzing them we will reconsider the concepts of theory and practice and introduce the idea of rhetorical analysis.

Theory and practice reconsidered

Theory, according to Kvernbekk (2005), is based on abstraction, selection and reduction. Like a map, it describes the real world as a model represented by selected criteria, and could thus say something substantial (or what is defined as such) about its objects. Ideally, it produces models that facilitate a deeper and clearer understanding of 'real world' ideas and concepts, and provides a navigational tool. In some cases it explains various occurrences or phenomena comprehensively and also has predictive accuracy. As we will show, theory and research are often treated as one and the same thing in scientific discussion, and educational science represents both in our study. Educational research could be defined broadly as encompassing the structures, processes, products and persons involved in the systematic development of educational knowledge. Finally, it could be said that research is an established convention, which is aimed at producing and publishing theory and is based on the systematic collection and organization of information or knowledge (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007).

Practice, in turn, in the current context means everything that teachers do in their work, such as planning lessons, teaching, marking and communicating with learners. It can also refer to the practices of teacher education. Thus, educational practice also encompasses the structures, processes, products and persons involved in educational institutions in which teaching takes place (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007).

The perennial question in educational science seems to concern the relationship between theory and practice, often concretized in the claim that the theory-based approach is inadequate in terms of resolving concrete challenges and problems encountered in pedagogical practices (Biesta, 2007; Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; Jörg, Davis, & Nickmans, 2007; Korthagen & Kessels, 1999; Labaree, 2000; Van de Ven & Johnson, 2006). It is also said that the teacher's knowledge of education is different from that of the educational researcher. The practical knowledge of teachers is revealed in day-to-day teaching practices in classrooms, whereas the knowledge of researchers is, let us say, published in scientific journals or disseminated in university lectures in the form of theory (Bartels, 2003; Clifford & Guthrie, 1988, pp. 49, 50; Gore & Gitlin, 2004; Labaree, 2000, pp. 55, 56).

Van de Ven and Johnson (2006) list three different ways of framing this alleged gap between theory and practice (see also Korthagen & Kessels, 1999). First, the knowledge-transfer problem implies that research knowledge does not translate or diffuse into practice. This resembles Biesta's (2007) notion of a technical role according to which academic knowledge

is expected to produce ready answers for educational practice, in other words to instruct practitioners how to act in certain situations in order to ensure a particular outcome. Second, theory and practice are acknowledged as being different in nature, not necessarily directly opposed but rather as representing different kinds of complementary knowledge. In our opinion, the gap is acknowledged and also accepted from this perspective.

Third, the divide between theory and practice could be seen as a knowledge-production problem. This gap could be narrowed if teachers were to participate in knowledge production and theory building – as many educational scholars recommend (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Gore & Gitlin, 2004; Hargreaves, 2000, p. 231; Korthagen, 2011; Vanderlinde & Braak van, 2010; Van de Ven & Johnson, 2006, p. 303; Winch, 2004, pp. 190, 191). It is acknowledged that educational science has not produced (and probably never will) instrumental knowledge that is universally recognized and applied in the manner of the theory-to-practice approach. Biesta (2007) emphasizes the cultural role of educational science in providing different interpretations and understandings of educational practices, rather than its technical role (see also Korthagen, 2011, pp. 32, 33 and Winch, 2004, p. 186).

One approach to the knowledge-production problem would be to articulate the difference between ‘research’ and ‘inquiry’. Research is a systematic, methodology-conscious action accomplished by scholars, which is usually exposed to peer review, whereas inquiry is not intended to produce results and knowledge for wider audiences, and tends to lack methodological and academic rigor. On the concrete level, inquiry could refer to small-scale and classroom-based research carried out by teachers in order to gather information about their pupils (Munthe & Rogne, 2015, p. 18).

Finally, not everybody sees the relationship between theory and practice as problematic. The interpretation in some cases is based on the idea that such a dichotomy is erroneous as such, at least in teaching practice in which theory is allegedly embedded (Schön, 1983). In the opinion of some people, theory is burdened with irrelevant and false expectations, especially in educational science (Biesta, 2007). Others see the potential to bridge the gap by making various adjustments to teacher education or teachers’ working conditions (Hargreaves, 2000; Korthagen, 2011, p. 44). According to some statements, however, there are teacher-education programs in which theory and practice are successfully fused together (Kansanen, 2014; Westbury et al., 2005).

The methodological framework and the empirical data

Rhetorical analysis is rarely used as a method in research on education and educational policy (Edwards, Nicoll, Solomon, & Usher, 2004; Winton, 2013). However, it has many similarities and connections with discourse analysis (Rautalin & Alasuutari, 2009). Whereas the rhetoric of ancient scholars focused on oratory, rhetorical analysis in the modern context is used for unfolding arguments. Chaïm Perelman launched this so-called *New Rhetoric* in the middle of the twentieth century. He focused on the concept of the audience and how ideas are argued to different audiences: the argumentation is dependent on the addressee(s), and is tailored to securing the allegiance of the audience (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971).

Earlier we described how rhetorical analysis could be used in education-policy research (Puustinen, Sääntti, & Salminen, 2015; see also Rautalin & Alasuutari, 2009; Winton, 2013). Briefly, education policy is rhetorical. Science, moreover, which tends to be presented as neutral or objective, or at least as striving for such ideals, is not free from rhetorical conventions,

either. The politics of science and education policy, or higher-education policy to be precise, are intertwined and they both produce statements that can be subjected to rhetorical analysis (Gross, 1990; Rautalin & Alasuutari, 2009; Winton, 2013).

Our focus in this article is on dissociation, and especially on Perelman's idea of the philosophical pair. Immanuel Kant's classic example concerns a stick that is partly immersed in water: it appears curved when one looks at it, and straight when one touches it, but in reality it cannot be both. The intent of dissociation is to split one originally coherent idea into two separate (although connected) sections to avoid incompatibility, which involves the association of one of the two concepts with the apparent and of the other with the real. In most cases the concept connected with the apparent will be considered less valuable than that connected with the real. Inherent in this process is a value hierarchy, which serves the purposes of the arguer. (Eemeren van et al., 2014; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971)

Perelman's philosophical pair (or 'appearance-reality' pair) comprises term I and term II. The former denotes something that is direct, well known and discernible, whereas the latter can be understood only in relation to it, embodying the criterion and the norm in the other part and defining simultaneously what is valuable and what is not. The prototype of the philosophical pair is appearance/reality, equivalent pairs including letter/spirit, subjective/objective, special/general, opinion/truth and finally also practice/theory. Perelman's conception of the philosophical pair is dynamic. In fact, he recommends turning the original composition upside down during the analytical process, thereby revealing the value hierarchies used by the arguer. (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971)

Our empirical data consists of official committee and evaluation reports. Parliamentary committees controlled Finnish education policy from the early 1950s until the 1980s, when they were gradually replaced with evaluation groups comprising educational experts. These groups tended to make recommendations, not direct decisions as the committees had done (Autio, 1993).

We examine committee texts and evaluation reports as documents that regulate and guide education policy, especially teacher education. At the same time, these documents also guide teacher ideals and teacher's work orientations. We use rhetorical analysis as a vehicle to shed light on how the credibility and adherence to the cause of different teacher-education agendas was launched in our data. Because of our methodological choice we do not analyze the possible intentions or unofficial wishes of Finnish policymakers about the outcomes of the reports. When studying our data we focused especially on words such as 'theory', 'research' and 'practice'. We did not observe or count separate occurrences, but rather concentrated on analyzing how the theoretical elements and research activities were expressed. Theory and research are commonly used as synonyms in our data, and are represented by educational science.

Finnish teacher education has been state regulated, and market forces have not affected it as strongly as in many other countries (Kivinen & Rinne, 1996, p. 77; Labaree, 2004). As a result, Finnish views of schooling have been close to unanimous, even though different voices are to be found (Simola, 1996, p. 105). Our premise is that these committee reports have had a real influence on the practical aspects of teacher education and to day-to-day teaching practice. We argue that these committee and evaluation texts were written for specific audiences consisting of teachers, academics and members of schools' administrative bodies.

Any argumentation begins from a commonly shared premise, which could be called a point of departure or object of argumentation agreement (Eemeren van et al., 2014). The point of departure in our data is repeatedly changing society, which has resulted in demands to change school and teacher education. This is the basis on which we constructed four periods of Finnish teacher education, each one representing a different kind of argumentation that is connected to the context of its time. After introducing these periods in more detail we reflect on our results and analyze the changing balance of theory and practice.

The retreat from tradition (the 1960s)

In the late 1960s Finnish society was in the process of deep change in its economic structure as the old rural and outmoded way of life was in turmoil. The new society also needed a new pedagogical approach that could satisfy demands for equality and individual needs, which were burning issues at the time. The comprehensive-school system was introduced in response to these demands. This school reform would entail more heterogeneous pupil groups, new teaching and studying methods and a more democratic climate, which reflected the forthcoming welfare state (Ahonen, 2003; Kivinen & Rinne, 1996, p. 76).

The message in the committee reports of the 1960s is quite clear: the theoretical basis of teacher education was unequivocally inadequate. The old-fashioned and authoritarian teacher should be reincarnated as a democratic, broad-minded and well-trained educator (CR, 1969, p. 17). The motto of the era was ‘more theory’ (CR 1967, p. 14, p. 50, p. 51; CR, 1968, pp. 10, 11, p. 42; CR, 1969, p. 13, p. 36, p. 65). According to the new ideology, teachers were expected to rely on the findings and methods of educational science. It was also assumed that they would carry out small-scale pedagogical experiments in classrooms and analyze their own actions from a theoretical and critical perspective (CR, 1967, p. 14, p. 51; CR, 1968, p. 9, p. 11, p. 22).

Although the aspirations of all these committees were ambitious and demanding, teaching practice was still seen as the primary concern and the starting point of teacher education. The theoretical basis was emphasized, but at the same time teacher educators were warned against arranging overly theoretical education for prospective teachers, who would work in an environment requiring a down-to-earth and caring attitude (CR, 1969, p. 36). This produced inconsistent and unfocused requirements such as ‘teaching practice aims at theoretical matters’ (CR, 1967, p. 56), ‘The prospective teacher should acquaint himself or herself with preliminary scholarly thoughts’ and ‘student teachers should be trained to prepare simple reports on school issues’ (CR, 1968, p. 9). These expressions reflect the modest attention to academic skills among prospective teachers. The contribution of educational science to the practical aspects was also doubted: ‘The problem with the schooling seems to be that it takes a long time for the knowledge accumulated in research and experiments to be applied in practice’ (CR, 1969, p. 43).

The fragile connection with theory and practice persisted due the fact that humility also prevailed amongst the ‘fathers’ of Finnish didactic research. They expressed regret that schooling could not yet be founded solely on educational research, but hoped that would happen in the near future (Salminen & Sääntti, 2012; Simola, 1995, pp. 158, 159).

It was during this period that the idea of incorporating teacher education into university curricula was first expressed (CR, 1969, p. 32). The committee members of the 1960s who represented teacher education were clearly trying to achieve a better academic status

(Simola, 1995, pp. 157–161). The forthcoming comprehensive-school reform and changing society, both of which called for well-educated, expert teachers, justified these demands. Theory would be the teachers' good friend, possibly not their best or only one, but it would certainly look better in academia to declare a theoretical rather than a practical orientation.

Theory and practice are clearly presented as separate realms in these committee reports. It is cautiously proposed that theory should pervade and benefit teaching practice, and that the existing division between the two should be narrowed in the future. The 1969 report states this goal very clearly: 'now it is necessary to change Teacher Education' (CR, 1969, p. 11).

Academia calling (the 1970s and the 1980s)

The comprehensive school reform of the 1970s gave a new impetus to teacher education and a feeling of optimism. The 1972 committee report (pp. 31, 32, p. 133, p. 274) introduced the polytechnic model for university studies. The model was accepted especially in teacher-education committees because it was seen as a way of raising the academic status of the discipline. The polytechnic ideal is presented as a contrast to the conventional academic model, which was seen as detached from society and working life. The intention was to combine theoretical and practical knowledge in the spirit of multidisciplinary and critical thinking. Theory and practice would be closely aligned to benefit the whole of society. Teaching practice is outlined as a context in which theory is applied in real school situations, resembling scientific activity in which scientists use their theoretical knowledge when working in the laboratory (CR, 1972, p. 152; CR, 1975, pp. 34, 35, p. 80). The 1975 report suggests that theoretical courses and teaching practice should be organized in closer co-operation in the future: 'Research topics could be chosen from practical problems', and 'These studies are closely connected to practices' (CR, 1975, p. 155).

The polytechnic model was politically delicate, however. It originated in East Germany, and thus was not accepted by conservative academic staff. This group also considered the practical orientation alien to academia (Autio, 1993, p. 188; Klinge, 1990, pp. 651, 652). Representatives of Finnish higher education found it difficult to adjust to the new situation in which their traditional academic freedom and autonomy, which teacher education lacked for the time being, were sacrificed to the new doctrine of social policy and the needs of the state (Kivinen & Rinne, 1996, p. 78).

The pressure to raise the educational level of teachers was increasing, and words such as 'theory', 'theoretical' and 'research' occur frequently (CR, 1975, pp. 23–25, 47). The skill to think scientifically was characteristic of the professional and modern teacher of the 1970s: 'Practical decisions should derive from research-based facts, not beliefs (CR, 1975, p. 41).

Some doubts and reservations lay behind the idea of the teacher as a researcher. Teachers were not proposed to be educated as 'real researchers': researchers would have to study research methods more extensively and more deeply than teachers, for example (CR, 1975, p. 54, p. 84). It is also repeated that there was not yet a generally accepted theory of education or instruction (CR, 1975, p. 39).

As a consequence, the new teacher would be a half-educated researcher who was expected to think and act as if fully educated, and also to take care of practical matters, social relationships and the learning of their pupils in everyday schooling (CR, 1975, pp. 84, 85). This twofold role was to be carried out without appropriate education in research and methodology: preliminary scientific studies and the right attitude were considered adequate.

One could say that teacher education appeared in the right place at the right time in at least three ways. First, the chosen agenda to combine the theoretical and the practical was in line with the polytechnic model of the time. Second, teacher education did not have the negative image of scientific reclusiveness: on the contrary, it had the reputation of not being overly academic, and its practical nature and explicit focus on the work of teachers satisfied demands for real-life applicability. Third, its renewal coincided with the reform movement that stressed the significance of the education.

The constant refrain in the 1960s and 1970s was that something had to be done. The significant turn occurred in 1979 when the new university law recognized only Master's-level level studies. Consequently, teacher education (including primary school teachers) achieved full academic status. On the academic level, however, it was not ready at this point to engage in theory-based training. The change was driven mainly by political decision-making, and was promising as a starting point for the development of teacher departments, but on the other hand it was quite challenging in the longer term. As Simola and Rinne state (2010), the main factor behind the decision to promote classroom-teacher education to the Master's level was the restructuring in the University.

Theory was considered separable from practice in Finnish teacher education during the second period covered by our analysis. This was also the case in the previous period, but what was different was that the two were seen as intertwined and mutually beneficial, not contradictory (CR, 1975, p. 165). Teacher education was expected to serve the increasing needs of society, and at the same time it had to convince the academic world that the teaching profession had proper theoretical foundations.

Rhetorical academisation (the 1990s and the 2000s)

By the 1990s the comprehensive school reform had stabilized and teacher education had been a university-level subject for over ten years. At the same time, Finland was suffering from a deep economic depression. The difficult economic situation provoked questions from other academics and university management as to whether the university was the right place for teacher education, and if classroom teachers needed Master's-level studies (Helsingin yliopiston arvointiryhmä, 1993, p. 80; Kasvatusala kohti ... 1994, p. 12).

The defensive reaction was to stress the theoretical aspects of teacher education, which intensified the rhetoric. Earlier, in the 1980s, the basic curriculum was the responsibility of the National Board of Education but each municipality and school was obliged to build its own local curriculum. As a consequence, teachers were expected to take care of planning and development work along with their teaching duties in classrooms (CR, 1989, pp. 31–34; CR, 1991, p. 16). This set new requirements on teacher education and was also seen as a chance to avoid the critical questioning of its academic status. One implication of the new status was the rhetorical choice to present teachers' tasks more broadly than in earlier periods: teachers were to be 'educational experts', not only schoolteachers.

The first report (CR, 1989, p. 6) of this period makes serious demands for the integration of theory and practice: 'teachers need strong theoretical foundations, but it is also necessary to promote a positive attitude towards scientific studies'. This is also demonstrated in statements insisting that scientific and professional studies should be affiliated more coherently (CR, 1989, p. 10, p. 14, p. 44, p. 111). Teacher educators were blamed for not being sufficiently theory-related. The low academic status and out-dated teacher-college culture

were seen as problematic: ‘The status of teacher education could be improved by presenting educational science as a scientific discipline’ (Teacher education as ... 2000, p. 20). Thus, teacher educators were expected to do more research, which would mean lightening their teaching burden (CR, 1989, p. 111; Educational studies ... 1994, p. 20; Teacher education as ..., 2000, p. 20, p. 40).

According to the evaluation texts, this scientification process would improve educational theory building and strengthen the research-based agenda in teacher-education departments. Teacher educators were expected to explain to their students in concrete terms the meaning of theory in practice, which required them as well as their students and practising teachers to accept this theoretical viewpoint both in their rhetoric and in their actions: ‘In educational studies it is necessary to learn basic concepts of scientific aspects and to adopt the teacher-as-a-researcher attitude [...]’ (Kasvatusala kohti ... 1994, p. 48). This brought about a significant change to teacher education in the mid-1990s. Since then, to become a certificated teacher prospective classroom and subject teachers have been required to incorporate into their studies a new program, Pedagogical Studies for Teachers, at the faculty of education. As a result the theoretical content of studies in the curricula of Finnish teacher-education departments has increased and the amount of practically oriented study has decreased. (Puustinen, 2012.)

An international review team supported the scientification process in Finnish teacher education, but not without reservations. While praising the educational-science curriculum for ensuring that practitioners were introduced to research activities, it expressed concern that this agenda did not take the different educational tasks into account: ‘it is not reasonable or practical to expect practitioners to conduct research throughout their careers. They have neither the time nor the resources to do so’ (Educational studies ... 1994, p. 20).

A thought-provoking finding from our analysis is that the closing report (Kasvatusala kohti ... 1994) of the international review compiled by Finnish scholars made no mention of the comments concerning whether or not practitioners should also engage in research activities, although all the other observations of the international team are listed in detail. It was rhetorically wiser to emphasize the demanding nature of teachers’ duties. These arguments, although abstract and equivocal, were used to convince decision makers that fully academic teacher training was necessary.

The most recent evaluation of this era sums up the reports from the 1960s onwards and draws a clear conclusion: theory and practice still seem to be ‘far apart’. It states quite clearly that ‘the theory-based approach crumbled’ in teacher education (Teacher education ... 2000, p. 7, p. 15, p. 20, p. 31). The evaluation team investigated in particular whether there had been any progress since the preceding evaluation project of 1993–1994 (Educational studies, 1994; Kasvatusala kohti ..., 1994). The conclusion was that there had been no significant changes. Given this background, it is even more interesting that the closing report of the international review team does not refer to the controversial nature of the theory vs. practice debate, nor does it articulate the historical obstacles.

The strategy was successful, and Finnish teacher education remained at the university level. From then on it was quite clear that teacher-education departments were not only preparing teachers but were also expected to produce educational research. In addition, they had to ensure that every teacher, whether prospective or appointed, adopted a research orientation as a guiding principle. The general tone in the evaluations and committee reports of this period is somewhat pessimistic. The relationship between theory and practice is said

to be incompatible in teacher education, and in some cases it was kept quiet. The optimism of the 1970s had turned to stagnation. On the other hand, on the rhetorical level there were high demands for a stronger research-based orientation when the on-going practical implementation was still very problematic.

Real academisation? (the current situation)

It became clear during the 1990s that Finnish teacher education was popular and highly regarded by students and fellow-citizens. International review teams described it as of high quality. To be more precise, the Master's degree programs, the coordination of teaching practice with theoretical tuition and the highly developed professional culture were applauded (CR, 1989, pp. 110, 111; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006; Kasvatusala kohti ..., 1994, p. 4, p. 21, p. 53). The international evaluation of the new millennium crystallized the situation: 'It is always possible to make good even better' (Teacher education ... 2000, p. 21).

The 2000 report (Teacher education ..., 2000) demonstrates this rhetorical turn as a new self-confident way of describing Finnish teacher education emerged. The report heralds its prime quality, which had been acknowledged in international comparisons. Although expressing concern that theory and practice are still apart (which is why it belongs to the previous period of our analysis), it states that the Finnish model sets a good international example of how teachers should be educated. The latest teacher-education report from 2007 goes even further: 'Finnish experts have had significant representation in these groups and Finnish teacher education programs have been acknowledged as a desired goal for other countries' (Opettajankoulutus 2020, 2007, p. 11).

All in all, the situation in Finnish teacher education and in the school system was very promising a decade ago. The good learning results in international school-achievement tests silenced the critical voices. At the same time, the academic profile of Finnish teacher educators was now on a par with that of other members of academia: they were expected to have a PhD, and to carry out research duties (Hökkä, 2012; Krokfors et al., 2011; Munthe & Rogne, 2015; Sääntti, Rantala, Salminen, & Hansen, 2014).

Nevertheless, major critical points were raised, mainly concerning the need to further strengthen the research-based agenda. No contradictory comments were made. While praising Finnish teacher education and the research-based agenda, the 2007 (Opettajankoulutus 2020, 2007) report also makes it clear that educational research in Finland is not well organized, cumulative or of high quality compared with that in other academic disciplines such as medicine. It also states that educational science fails to provide prospective teachers with the requisite skills. These viewpoints blatantly contradict the laudatory views expressed earlier in the same report. The statements in the report reflect the ethos and narrative of Finnish teacher education in the last ten years. From a rhetorical perspective, the comparison standard is interesting: medicine has traditionally been rated much higher than education.

The 2007 report makes an exceptionally strong statement in declaring that teachers are educational experts who show a research orientation in their daily work and who undertake research in their own working environment: 'Research knowledge is also the starting point in other European teacher education programs but in Finnish thinking, a research orientation and teachers' day-to-day work are inseparable' (Opettajankoulutus 2020, 2007, p. 37). Unlike its precursors of earlier decades, the report does not recognize the ambivalence

between theory and practice. Nor does it refer to the negative reception of teacher education among students, which is noted in the reports of the 1990s.

The impression of a solved problem is stronger in other documents: ‘The Finnish system has a special feature which supports both a theoretically enriched program and its integration with practice’ (Kansanen, 2014, p. 281). The teacher-education program at the university of Helsinki states that in teacher studies ‘research, theory and practice are fused – with the idea of research-based thinking as the connecting glue’ (Westbury et al., 2005). It seems even from scientific journals that Finnish teacher education has reconciled the demanding relationship between theory and practice and has achieved full academic status (Hökkä & Eteläpelto, 2014; Kansanen, 2014; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006; TOOM et al., 2010).

Teacher education has changed quite dramatically during the last three decades. The research-based approach has expanded with an increase in focus on research methodology, for example. At the same time, teaching practice has changed radically: it has been reduced by around 30 % in duration and the amount of guidance has been cut by five sixths. In the latest development teaching hours are reduced to minimum in most of the courses. It has been necessary to allocate academic staff more time resources for research, as a result of which students are forced to study in an increasingly self-directed manner. The most learned practitioners of the craft no longer witness the challenging relationship between practice and theory in real educational situations (Säntti et al., 2014).

In sum, the rhetoric of the last decade is optimistic and promises a lot. The relationship between theory and practice no longer seems to be a problem: on the contrary, they appear to have found each other in the various daily routines of schoolwork and in teacher education. Our empirical data does not reveal whether or not theory and practice have really found each other in the pedagogy, all things considered. As noted at the beginning of this article, this is not our aim. Instead we will give a more careful analysis of our findings on rhetorical changes.

Changing the balance between theory and practice

As we see it, the story of theory and practice in Finnish teacher education is quite clear. At first they were presented as separate domains of teacher education and of the teacher’s work. Later, eloquent attempts were made to bring theory and practice together, especially in the 1970s when the need to convince academia was the burning issue. The concern in the 1990s was that theory and practice were still unrelated regardless of all the hard work. Finally, at the dawn of the twenty-first century it appeared that there was actually no gap between these domains.

The four periods of our analysis reveal how Finnish teacher education has transformed from craft-based apprenticeship to professional and academic study. What gives particular cause for concern is that not a single document in our research data explains what theory and practice, either separately or together, actually mean. Hence, further examination is needed to draw conclusions on what theory and practice really meant during the decades of our study. Insofar as our data deals with both, the concepts are sometimes connected to contexts such as teacher education and the teacher’s work, and are frequently presented in connection with educational science. For the most part, however, they are not connected to any context or interested party. What seems to be clear is that there has been urgent need to

forge educational theory and teacher practice together and underline the close relationship between teacher education and teacher's work.

According to Perelman's notion of the philosophical pair, a single concept is split in two in order to avoid incompatibility and to enhance argumentative force (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971, pp. 416, 417). Teaching practice was the starting point in the earliest period covered in our analysis. This day-to-day school practice encompassed 'real' and 'central' aspects of the original concept in terms of how teacher education and the teacher's work should be understood and organized. Thus, practice was term II in the philosophical pair during the 1960s, the earliest period covered in our study. At that time, theory was conceived of as peripheral and subordinate to practice, hence term II (practice) set the criteria for term I (theory). The incompatibility and separateness were not a problem at the time. Teacher educators, as representatives of educational science, could realize their scientific ambitions as teachers were dealing with everyday school practice. The two parties did not yet have a compelling need to communicate on a professional level.

Theory and practice began to converge during the 1970s. Practice lost its supremacy in the philosophical pair and theory gained authenticity. Teacher education was in the process of academisation, and it was becoming harder and harder to defend the position of practice. Although its original application was still acknowledged in the 1970s, at the same time it was considered insufficient without a theoretical dimension. As the 1990s approached, it was clearly stated that a practical orientation was effectively a barrier to theoretical ambitions. It seemed that teacher education and educational science were progressing more quickly than professional knowledge in the practical field.

Finally, since the turn of the millennium when it was said that theory and practice had found each other, theory has become term II. Thus, the original composition has been turned upside down as theory, being the norm represented by educational science, defines what is currently valuable in the pedagogy. At present, theory represents the 'central' and 'true' aspects of the original single concept, which defines how teacher education (also the teacher's work) should be organized.

The concept of the teacher as a half-educated researcher still seems to persist. Although the teachers of the new millennium should subscribe to the research-based agenda, 'not every teacher is expected to be a proficient researcher' (Opettajankoulutus 2020, 2007; p. 43). Ironically, these definitions blur the explanatory power of the philosophical pair of theory and practice. Dismissive prefixes such as pseudo-, quasi- and non-, for example, naturally reduce the value of the term (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971, p. 437), and, quite understandably, are not included in definitions of teachers' jobs found in the committee reports. The teacher as a half-educated researcher is our interpretation based on these writings. As such, it assigns expertise in educational science to teacher educators, whereas teachers may find it puzzling, maybe even misleading, if they are referred to as scholars or theorists.

We have claimed earlier that explicit descriptions of theory and practice are absent in our data, although the two concepts are repeatedly represented. It could be interpreted from our analysis that this ambiguity may be intentional. As theory is promoted, which is the strengthening tendency in our data, it may be advisable not to reveal explicit theories or details, which could be questioned in their own right. On the other hand, practitioners could deny the legitimacy and usefulness of theory. It is rather difficult to oppose something that is equivocal and obscure.

A marriage of convenience?

One could consider various reasons why the relationship between theory and practice has not been perceived as problematic in recent years; why a research-based agenda that allegedly allows the fusing of theory and practice is widely promoted in Finnish teacher education; and why current Finnish teachers are assumed to be oriented towards such an agenda. For one thing, there are implications that something has really happened. It may be that educational science nowadays is able to produce useful and worthwhile educational research, and possibly even to develop 'scientific technologies', although Biesta (2007) who cannot conceive of education as having a technical role, seriously questions this. On the other hand, it is possible that educational science is more efficient in disseminating its research findings to practising professionals, thereby partially resolving the so-called knowledge-transfer problem (Van de Ven & Johnson, 2006). Moreover, student teachers and teachers may have softened their attitudes towards research over the years. One explanation for this lies in the Finnish language: there are no relevant equivalents for the terms 'research' and 'inquiry' (Munthe & Rogne, 2015). When translated, both refer to something that is equivalent to the English term 'research'.²

The predominant symbiosis is clearly manifested in Finnish teacher education, which produces masses of teachers (its professional school function) and at the same time is said to be of high quality (the academic study of education). Hence, it is promoted as being both professionally and academically strong, which is the real Finnish way. From this point of view, the predominant discourse portraying theory and practice as compatible and integrated is not only understandable, but perhaps also even necessary. What is equally important is that potential tensions between the traditional academic and the new professional culture, between theory and practice, are silenced (Clifford & Guthrie, 1988, p. 255; Labaree, 2008, pp. 292, 293).

Rhetorical statements stressing the prevalence and importance of a theoretical orientation in Finnish teacher education are firmly anchored in its consistency on the national level. Finland has no privileged, elite universities that could concentrate solely on research and theoretical matters while the rest ensure the education of numerous student teachers, providing them with practical craft knowledge and the tricks of the trade. Theoretical and practical aspects must be dealt with in the same institutions. Moreover, Finnish Teacher Training Schools tend to emphasize their university connections and willingness to conduct research.

We argue, in any case, that the main reason for this allegedly successful marriage between theory and practice in Finland lies in the status of teacher educators (who are also mainly responsible for our research data) and in their conscious efforts, based on rhetoric or true observations, to lift it. In fact, their prominence has changed quite dramatically during the period under study. A practical and down-to-earth ethos has changed into an academic approach as they have considerably improved their academic profile (Säntti et al., 2014). Current Finnish teacher educators appreciate the research-based agenda and agree that it is also beneficial to teaching practice (Krokfors et al., 2011; Tryggvason, 2012). It is therefore obvious that Finnish teacher educators are sympathetic to this research-based agenda, which resonates with their current working attitudes. As mentioned above, theoretical and practical matters are encountered in every Finnish teacher-education institution. They are also

among the responsibilities of the same teacher educators who are expected to do research and to teach – literally to take care of theory and practice simultaneously.

As Labaree (2004, p. 12, p. 33) states, the status of teacher education is tightly connected to the status of teachers and schools. This is also the case in classical or true professions such as medicine and law (Clifford & Guthrie, 1988, p. 329). Labaree (1992) also points out that the most eager promoters of teacher professionalization may be teacher educators rather than the teachers. It is in their interests that the schoolteacher profession shares the same view about the significance of theory and research in the teacher's work.

Kivinen and Rinne (1996) claim that the process of teacher professionalization in Finland has been more glorious than in most other countries, which is supported by the fact that Finnish teachers are high on the social ladder, just below the academic elite. This is the compensation they have received for their conservatism and loyalty to the state (Kivinen & Rinne, 1996; Simola, 1996). It is said that the Finnish teaching profession has some traits in common with classic occupations such as university education and individual autonomy, although aspects such as salary and status are more controversial (Demirkasimoğlu, 2011; Webb et al., 2004).

The meaning of university education is at the heart of the rhetoric produced in our research data. We see teacher professionalism as a social and rhetorical construct that different groups (teacher educators in our case) use to achieve their goals (Larson, 1977; Webb et al., 2004). Educational science, including teacher education, has long been recognized as a true academic discipline in Finland. In addition, it has been relatively free from political control, especially compared with other Western countries. This freedom has established the top priority of Finnish teacher education to produce high academic standards, and regulate the teacher's work accordingly.

The acceptance of a research-based agenda could be seen as a crucial factor enabling teachers to maintain their position on the social scale, or even to raise it. Klette (2000) refers to the possibility of arranged, or imposed professionalism, which is externally defined. Acceptance of this kind of professionalism would result in a reduction in teacher autonomy and the imposition of certain work attitudes and procedures from above. Another possibility is that teachers would be expected to adopt the rigorous scientific thinking and rigid working processes that are characteristic of other professions in situations in which the nature of the teacher's work (the complex reality, the contextuality and the compliancy expectations) is misunderstood. Teacher professionalism may be embedded in ideological structures rather than in an understanding of teachers' real working conditions (Cuban, 2013; Larson, 1977).

We have aimed in our analysis to prove that the change between theory and practice may be more of a rhetorical alteration than a real change in educational practice in teacher education or teaching work. It is therefore possible that the strong relationship between theory and research is professed more readily than it is delivered (Munthe & Rogne, 2015). Comments such as, 'a research orientation and teachers' day-to-day work are inseparable' (Opettajankoulutus, 2020, p. 37) epitomize the rhetorical construction of the current state of Finnish education, which is not based on empirical findings or research but merely represents idealized (mis)conceptions. In short, there is no substantial empirical research on the significance of the research-based agenda in Finnish education: there is only circumstantial evidence such as the good learning results of Finnish pupils, and the appreciation and attraction of teaching as a career (Kansanen, 2014).

From a historical perspective, the education system in Finland has been a success story since the 1970s. The exceptionally rapid development of the welfare state created a situation in which the entire education system was modernized. Finnish teacher education and its providers gained a higher status in the wake of the university reform. There is no question about the progress inherent in this development. Nevertheless, on the basis of our rhetorical analysis and the balance between theory and practice it is justified to ask whether education as a science exists to produce better education and better teachers, or whether teachers exist so that educational science can produce better research and enhance the status of its scholars.

Notes

1. Surely, these ideas have also realized in Finnish teacher education. We will publish these results of our study in separate article.
2. Verb 'tutkia' in Finnish.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Notes on contributors

Janne Sääntti is a senior lecturer and a principal investigator in the Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki. His research interests include history of teacher education, teaching as a profession and digitalization.

Jari Salminen is a principal investigator in the Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki. His research interests include Finnish educational history and school development.

Mikko Puustinen is a doctoral candidate in the Faculty of Educational sciences, University of Helsinki. His research interests include contemporary history of Finnish teacher education, education policy and history teaching in primary and upper secondary schools.

References

- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu: Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* [Common school: Equality or homogeneity]. Tampere: Vastapaino.
- Autio, V-M. (1993). *Opetusministeriön historia 6. Suurjärjestelmien aika koittaa* [The history of the Ministry of Education. The era of great systems]. Helsinki: Opetusministeriö.
- Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 737–753. doi:10.1016/j.tate.2003.06.001
- Biesta, G. J. J. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13, 295–301. doi:10.1080/13803610701640227
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13, 203–220. doi:10.1080/13803610701626127
- Clifford, G., & Guthrie, J. (1988). *Ed School. A brief for professional education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice? *Journal of Educational Administration*, 51, 109–125. doi:10.1108/09578231311304661

- Demirkasimoğlu, N. (2011). Defining 'Teacher Professionalism' from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047–2051. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.444
- Edwards, R., Nicoll, K., Solomon, N., & Usher, R. (2004). *Rhetoric and educational discourse*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Eemeren van, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Snoeck Henkemans, F. A., Verheij, B., & Wagemans, J. H. M. (2014). *Handbook of argumentation theory*. Dordrecht: SpringerReference.
- Gore, J., & Gitlin, A. (2004). [Re]visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 35–58. doi:10.1080/13540600320000170918
- Gross, A. G. (1990). *The Rhetoric of science*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Hargreaves, D. (2000). The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: A comparative analysis. In OECD (Ed.), *Knowledge management in the modern society* (pp. 219–238). Retrieved from ftp://ftp.mct.gov.br/Biblioteca/396-Knowledge_management_learning_society.pdf
- Hökkä, P. (2012). *Teacher educators amid conflicting demands. Tensions between individual and Organizational development*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research: 433. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 65, 39–52. doi:10.1177/0022487113504220
- Jörg, T., Davis, B., & Nickmans, G. (2007). Towards a new complexity science of learning and education. *Educational Research Review*, 2, 145–156.
- Kansanen, P. (2014). Teaching as master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education* (pp. 279–292). New York, NY: Springer.
- Kivinen, R., & Rinne, R. (1996). Teacher training and higher education policies in Finland since the World War II. In H. Simola, & T. Popkewits (Eds.), *Professionalization and education* (pp. 76–96). Research report 169. Department of Teacher Education. Helsinki: University of Helsinki.
- Klette, K. (2000). Working-time blues. How Norwegian teachers experience restructuring in education. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Møller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 146–158). London: Falmer Press.
- Klinge, M. (1990). *Helsingin yliopisto 1640–1990 osa 3. Helsingin yliopisto 1917–1990*. [The University of Helsinki 1640–1990. Part 3. The University of Helsinki 1917–1990]. Helsinki: Otava.
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5, 31–50.
- Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28, 4–17.
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., ... Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22, 1–13. doi:10.1080/10476210.2010.542559
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis* [Construction of pedagogical theories: Insiders, theory forms and practice]. Bergen: Fagbokforlaget.
- Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62, 123–155.
- Labaree, D. F. (2000). Educational researchers. Living with a lesser form of knowledge. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Møller (Eds.), *Life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 55–75). New York, NY: Falmer Press.
- Labaree, D. F. (2004). *The trouble with Ed Schools*. New Haven: Yale University Press.
- Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship. The history of teacher education in the university. In M. Cochran-Smith, S. Feinman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed.) (pp. 290–306). New York, NY: Routledge.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. doi:10.1016/j.tate.2014.10.006

- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. In H. Niemi, & R. Jakku-Sihvonen (Eds.), *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators* (pp. 31–50). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1971). *Pragmatics of natural languages*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Puustinen, M. (2012). Ohjatusta opetuksesta omatoimiseen tutkimukseen – Aineenopettajien kasvatustieteellisten opintojen akatemisoitumiskehitys Helsingin ja Joensuun yliopistoissa 1980–2011. [From structured teaching to independent research – The academization process of subject teachers' educational studies at the Universities of Helsinki and Joensuu in 1980–2011]. *Kasvatus & Aika*, 6, 21–36.
- Puustinen, M., Sääntti, J., & Salminen, J. (2015). Ylistystä ja toiminta-alttiutta – retorinen analyysi tutki musperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajankoulutus 2020 –loppuraportissa [Praise and receptive to action. Rhetorical analysis of teacher education 2020 report]. *Kasvatus*, 46, 6–18.
- Rautalin, M., & Alasuutari, P. (2009). The uses of the national PISA results by Finnish officials in central government. *Journal of Education Policy*, 24, 539–556.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teacher College Press.
- Salminen, J., & Sääntti, J. (2012). Akateemisen yleisdidaktiikan lyhyt ja vaikea historia [The short and difficult history of Finnish didactic studies from the 1960's until the new millennium]. *Kasvatus & Aika*, 6, 5–20.
- Sääntti, J., Rantala, J., Salminen, J., & Hansen, P. (2014). Bowing to science, Finnish teacher education turns it back on practical schoolwork. *Educational Practice and Theory*, 36, 21–41. doi:10.7459/ept/36.1.14_03
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat: Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle* [The guards of plenty: Finnish school teacher in educational state discourse from the 1860's to the 1990's]. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H. (1996). Didactics, pedagogic discourse and professionalism in Finnish teacher education. In H. Simola, & T. Popkewitz (Eds.), *Professionalization and education* (pp. 97–118). Research report 169. Department of Teacher Education. Helsinki: University of Helsinki
- Simola, H., & Rinne, R. (2010). Kontingenssi ja koulutuspolitiikka: Vertailevan tutkimuksen teoreettisia edellytyksiä etsimässä [Contingency and education policy: In search of theoretical premises for comparative research]. *Kasvatus*, 41, 316–330.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., ... Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45, 331–344. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x
- Tryggvason, M.-T. (2012). Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 35, 289–303.
- Van de Ven, A., & Johnson, P. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review*, 31, 802–821.
- Vanderlinde, R., & Braak van, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36, 299–316.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40, 83–107.
- Westbury, I., Hansén, S. E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, 475–485.
- Winch, C. (2004). what do teachers need to know about teaching? A critical examination of the occupational knowledge of teachers. *British Journal of Educational Studies*, 52, 180–196.
- Winton, S. (2013). Rhetorical analysis in critical policy research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 158–177.

Committee and evaluation reports

- Committee Report. (1967). *Opettajankoulutustoitimikunnan mietintö* [Report of the Committee for the Planning of Teacher Training]. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Committee Report. (1968). *Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö* [Report of the Curriculum Planning Commission for General Teacher Training ('Basic School')]. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Committee Report. (1969). *Peruskoulunopettajakomitean mietintö*. [Report of the Comprehensive school teacher committee]. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Committee Report. (1972). *Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan mietintö* [The committee report of the degrees in philosophy and social sciences]. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Committee Report. (1975). *Vuoden 1973 opettajankoulutustoitimikunnan mietintö* [Report of the teacher education committee of 1973]. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Committee Report. (1989). *Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Kehittyvä opettajankoulutus* [Report of the teacher education development committee: The developing teacher education]. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Committee Report. (1991). *Opettajien kelpoisuustoitimikunnan mietintö* [Report of teacher competence committee]. Helsinki: Peka paino.
- Educational studies and teacher education in Finnish universities. (1994). *A commentary by an international review team*. Helsinki: Ministry of Education, Department for Higher Education and Research.
- Helsingin yliopiston arviointiryhmä. (1993). *Universitas renovata. Helsingin yliopiston arviointiryhmän raportti ja ehdotukset* [Universitas renovata: The report and proposals of the evaluation committee of the University of Helsinki]. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jussila, J., & Saari, S. (Eds.). (2000). *Teacher Education as a Future-moulding Factor*. International Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities. Publications of Finnish higher Education Evaluation Council 9:2000.
- Kasvatusala kohti tulevaisuutta. Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportti. 1994. [Education towards the future. The closing report of the evaluation and development project of educational science degrees]. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opettajankoulutus 2020. 2007. [Teacher education 2020]. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä: 44. Helsinki: Yliopistopaino.



ELSEVIER

Contents lists available at ScienceDirect

Teaching and Teacher Education

journal homepage: www.elsevier.com/locate/tateTeaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education[☆]Mikko Puustinen^{*}, Janne Sääntti, Anna Koski, Tuure Tammi¹

University of Helsinki, Kasvatustieteellinen tiedekunta, PL 9, Siltavuorenpenger 5 A, 00014, Helsingin yliopisto, Finland

HIGHLIGHTS

- Teacher candidates appreciate research based teacher education differently.
- The concepts Teacher as a Researcher and Personal Practical Theory are unclear.
- Theoretical and practical elements of teacher training are not constantly integrated.
- Respondents do not always see connections between education and teacher's daily work.
- Open section answers indicate need for more practical education.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 28 June 2017

Received in revised form

2 May 2018

Accepted 7 May 2018

Keywords:

Teacher education

Cluster grouping

Teacher researchers

Preservice teachers

Personal practical theory

Theory–practice relationship

ABSTRACT

This article analyses teacher training in Finland from the teacher candidate's perspective. The focus is on two key concepts, the Teacher as a Researcher and the Personal Practical Theory, which characterise the agenda of Finnish teacher education. Cluster analysis divided the respondents into five groups, and each cluster had a short textual description. Qualitative data were included in the summary. According to our analysis, the main concepts of the Teacher as a Researcher and the Personal Practice Theory are unclear to teacher candidates and are appreciated differently. Subject teacher candidates in particular, who come from other academic cultures, might consider these concepts educational jargon that have no substance. We also argue that teacher students are not always able to connect the theoretical parts of their studies with practice. These results challenge the claim that Finnish teacher education has resolved the demanding relationship between theory and practice.

© 2018 Elsevier Ltd. All rights reserved.

1. Introduction

Finland's education system is internationally well-known as the epitome of organisation in which good learning results and egalitarian objectives meet. Although Finnish learning outcomes in the PISA testing of 15-year-olds have fallen during recent years, Finland is still among the best-performing countries (Vettenranta et al., 2016). Circumstantial evidence suggests that the decision to train

all teachers to Master's level is one reason behind these good learning outcomes (Kansanen, 2014). Finnish teacher education has sometimes been called the model for educating prospective teachers (Kansanen, 2014; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006; Sahlberg, 2011; Toom et al., 2010; Westbury, Hansen, Kansanen, & Björkvist, 2005).

In earlier papers, we have studied the history of Finnish teacher education (Sääntti, Rantala, Salminen & Hansen, 2014; Sääntti & Salminen 2015) and the rhetoric behind it, especially the relationship between theory and practice (Puustinen, Sääntti & Salminen, 2015; Sääntti, Puustinen & Salminen 2018). Based on these studies, we conclude that rhetoric, more than reality, might best serve the interests of Finnish teacher education; especially those of teacher educators and educational scientists. Recent Finnish teacher education research has emphasised its unanimous praise, which has resulted in the research-based paradigm being favoured (for example, Niemi, 2011; Sahlberg, 2011; Tirri, 2014). Therefore, given

[☆] This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

^{*} Corresponding author.

E-mail addresses: mikko.puustinen@helsinki.fi (M. Puustinen), janne.sääntti@helsinki.fi (J. Sääntti), anna.koski@helsinki.fi (A. Koski), tuure.tammi@oulu.fi (T. Tammi).

¹ Present address: University of Oulu, Kasvatustieteiden tiedekunta, PL 2000, 90014 OULUN YLIOPISTO, Finland.

the exemplary reputation of Finnish education, the system needs to be critically explored. We also need a fresh view with a larger sample than the those used in previous studies.

Finnish teacher education follows a research-based approach. Teacher education studies are structured according to a systematic analysis of education. Educational research and the teaching of student teachers are said to be integrated. Thus, all teaching is based on scientific evidence, and theory-based pedagogical thinking is incorporated into teachers' every action (Kansanen, 2014; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006; Westbury et al., 2005). The particular starting point of this study was the close reading of teacher education programmes' degree requirements at the University of Helsinki. We detected two main goals shared by all the teacher programmes: the Teacher as a Researcher (TAR) and the Personal Practical Theory (PPT). The first goal, TAR, is the embodiment of research-based teacher education and is mentioned explicitly several times in the degree requirements. The second goal, PPT, aims to combine the different elements experienced by the students during their education.

In this article, we study how student teachers experience their teacher education programme from the perspectives of TAR and PPT, both of which represent current teacher education. We divided our research question into three parts: First, based on a survey, we formed typologies to identify the stances of teacher education candidates towards the institutional goals of their education. Then, we analysed how this formulated typology could be explained. Finally, to deepen our analysis and to understand what factors might explain the different attitudes and experiences, we analysed the open-ended questions section of the survey. However, our focus remains clearly on the quantitative data.

Before introducing our data and methods more specifically, we consider theoretical viewpoints and briefly introduce the Finnish teacher education system.

2. Theoretical considerations

2.1. Research-based teacher education in Finland in the context of teacher education paradigms

Historically, Finnish teacher education has developed in a unique way. The status of teacher education and that of the teaching profession has systematically risen (Säntti et al., 2018). In the 1960s, the government imposed new theoretical requirements for teacher education, as Finnish society was rapidly changing. At the end of the 1970s, teacher education reached an academic level at which class teachers began to study for the full-scale academic degrees that subject teachers also required. In the wake of this theoretical stance, a new research-oriented teacher emerged. The theoretical views were intensified in the 1990s, when research-based teacher education, the present agenda, was introduced (Kansanen, 2014; Säntti et al., 2018; Toom et al., 2010). This process is seen as the academisation of teacher education (Simola, 2015).

The present-day teacher, even at the elementary and early childhood education level, has received an academic education that includes courses in research methodology and educational theory. Most notably, class teachers are required to write a Master's thesis in education. The subject teacher programme, in which students major in other disciplines, includes a seminar entitled *The Teacher as a Researcher*. Students carry out their own research on their chosen educational research theme. These studies make tangible the aspiration of Finnish teacher education that teachers achieve full academic status (Kansanen, 2014; Toom et al., 2010; Westbury et al., 2005; Tirri, 2014).

Admittedly, the Finnish system is only one way of organising teacher education. Various other categorisations delineate how

teacher education can be organised according to some leading principle. Zeichner (1983) presented a classic grouping by introducing four alternative paradigms of teacher education: the Behavioristic, Personalistic, Traditional-Craft and Inquiry-oriented paradigms. This categorisation still seems to have explanatory power (Taylor, 2008; Zeichner & Conklin, 2005) and is actively referred to in current Finnish teacher education (Jyrhämä et al., 2008; Krokfors et al., 2011).

Next, we try to define Finnish teacher education according to its conceptual orientation (Zeichner & Conklin, 2005). For Zeichner, this conceptual orientation is a 'paradigm' that represents a 'matrix of beliefs and assumptions' behind different teacher education programmes. Feiman-Nemser (1990) in turn consider these various orientations and paradigms to reflect 'a cluster of ideas about the goals of teacher preparation and the means for achieving them'. When Finnish teacher education is represented as research-based, this orientation is called an 'organising theme' (Krokfors et al., 2011). Nevertheless, whether a teacher education programme is understood in terms of a paradigm, orientation, leading principle or organising theme, it should reflect what that particular teacher education programme envisages and aims to achieve (Krokfors et al., 2011; Zeichner & Conklin, 2005).

By juxtaposing various researchers' different categorisations, we can find similarities. For example, Zeichner's personalistic (Zeichner, 1983) and Feiman-Nemser's personal orientations (Feiman-Nemser, 1990) represent a teacher education paradigm in which personal and developmental matters are central. The focus of these models is student teachers' growth (through nurturing) as a teacher. Taylor (2008) uses the term 'enabling students' individual growth as teachers when representing a similar personalistic view.

The traditional craft teacher education paradigm sees the educator as a competent craftsman, and regards teaching as a craft, in which the pedagogical knowledge (perhaps acquired by trial and error) of experienced educators is appreciated (Feiman-Nemser, 1990; Zeichner, 1983). This seems to resemble Moore's training discourse (Moore, 2004), which profiles teachers as 'competent craft persons'. Taylor (2008) also acknowledges this approach with the term, 'cascading expertise', in which information and expertise are transmitted from experienced teachers to novices.

The current agenda of Finnish teacher education corresponds to Zeichner's inquiry-oriented paradigm (Zeichner, 1983) and Feiman-Nemser's technological orientation (Feiman-Nemser, 1990). In Zeichner's view, teachers are prepared to analyse their actions and the ensuing consequences. Although Feiman-Nemser's technological orientation sounds rather strange, its agenda includes the idea that knowledge is 'derived from the scientific study of teaching' and uses 'research-based principles and practices', which are actually a more accurate depiction of Finnish teacher education than that of Zeichner.

In more recent categorisations, the Finnish teacher education paradigm appreciates Moore's 'teacher as a reflective practitioner' (Moore, 2004). This reflective educational practitioner is not a mere recipient of professional knowledge produced by an educational scientist. Rather, the teacher is an autonomous actor who also participates actively in knowledge production. Taylor's concept of 'students as teachers and learners' (Taylor, 2008) also accurately reflects the basic idea of Finnish teacher education, in which students are expected to think critically and develop their own thinking. This resembles the concept of PPT, which is one element of research-based teacher education.

In 1981, Elbaz (1981) launched the term Practical Knowledge, which includes practical assumptions, rules of practices and images. These, in turn, are said to lie behind the decisions and actions that a teacher chooses to take. Korthagen (2011) speaks about PPT

as a cognitive network, made up of concepts, characteristics and principles. Levin and He (2008) also use the term PPT, but lists a few analogous labels: Personal Practical Knowledge, the Practical Theory, Practical Reasoning, Practical Philosophy, the Theory of Action, and Schema. These terms refer to the interaction between the knowledge, beliefs and practices in the minds of teacher candidates (and later when they are teachers). These matters in turn originate from life history as a family member and pupil at school and observations made in field experiences in teacher education and academic courses (Levin & He, 2008).

Finnish views of PPT share the above-mentioned definitions (Jyrhämä et al., 2008; Stenberg, Karlsson, Pitkäniemi, & Maaranen, 2014; Westbury et al., 2005). Thus, in constructing PPT, the teacher students use their everyday teaching experiences (intuitive reasons) combined with theoretical elements familiar to educational science (rational reasons), as well as their personal experiences. Nevertheless, it seems that the Finnish view of PPT emphasises academic studies and scientific elements when a teacher candidate constitutes their PPT. This is quite understandable in the context of research-based discourse.

2.2. The need to re-estimate Finnish teacher education

There seems to be no debate about the fact that Finnish teacher education follows a research-based orientation (Zeichner & Conklin, 2005) or paradigm (Zeichner, 1983). It is repeatedly reproduced in various Finnish teacher education studies and policy documents (Säntti et al., 2018). However, this orientation is rather problematic from both theoretical and practical perspectives. Theoretically, it includes various elements and concepts. The relationships between the TAR and PPT concepts are complicated and unclear (Krokkfors et al., 2011).

TAR is one concept of a research-based approach, but at the same time it is a kind of incarnation of a research-based agenda that a teacher should embody. When a research-based agenda is truly functional, teachers are research-oriented in their actual educational work. The aim of teacher education is to produce teachers who will and can also conduct research. Teacher students are expected to study research methodology and become acquainted with educational theory. The other cornerstone of the research-based approach orientation is PPT. This can be seen as a theoretical collection owned by every individual teacher (as a researcher). Thus, the organising theme (research-based paradigm) is expected to be appreciated by educational actors (TAR) who in turn have their own theoretical mindset (PPT) that enables them to make autonomous pedagogical judgements as teachers.

Nevertheless, from the perspective of teachers' daily work, it is somewhat unclear what a research-based agenda really means. In some views, the idea of Finnish teacher education is not to produce educational researchers or teacher-researchers (Kansanen, 2014; Krokkfors et al., 2011; Toom et al., 2010) whereas other views expect teachers to conduct small-scale studies in their classrooms (Ministry of Education, 2007) or at least have the capacity to do so (Niemi & Jakkuri-Sihvonen, 2006; Kansanen, 2014; Westbury et al., 2005). This inconsistency may be due to the lack of proper counterparts for the verbs to 'inquire' and to 'research' in the Finnish language. In some texts, the words are used synonymously (Jyrhämä & Maaranen, 2012), but we see a difference: 'to inquire' is to have an investigative stance, whereas 'to research' includes the subsequent publication of results for a wider public (Munthe & Rogne, 2015).

Another reason for inaccuracy may be rhetoric: it can be useful to highlight the research orientation for academia and to portray teachers as professionals with a scientific education (for example doctors or lawyers). Thus, the research-based agenda corresponds

to teacher educators' interests. At the same time, it would be unconvincing to describe the teaching staff at schools as researchers. Controversial views whether a teacher is a genuine researcher have produced the idea of 'the half-educated researcher', who merely 'tinkers' with research (Säntti et al., 2018).

When teacher candidates or teachers are asked about their opinion of the Finnish research-based agenda, the responses are contradictory. Some studies have found that student teachers appreciate the research-based approach (Byman et al., 2009; Jyrhämä et al., 2008), whereas others have concluded that the school teachers have adopted research orientation (Jyrhämä & Maaranen, 2012). One study found that teacher graduates welcomed a research-oriented education and the idea of the reflective teacher, which echoes the tenets of the research-based agenda (Niemi & Tirri, 1997). Such studies present the chosen agenda in a favourable light.

Other papers represent different views: when recently graduated teachers evaluated their education, they criticised it for being too rational and research-based, and alien to teachers' everyday work (Blomberg, 2008). In another study, novice teachers noted that research skills were not significant in helping them secure employment (Rautapuro, Tuomisto, & Puhakka, 2011). Thus, some studies (Autio, 2015; Kinos, Saari, Lindén, & Värri, 2015) have asked whether the faith in methodological studies and the research-based agenda is relevant when dealing with complicated yet practical school issues. The chosen strategy has gained ground from alternative approaches. This 'culture of method' has meant that means and tools (such as research methodology) are preferred over the values, norms and goals in courses that deal with societal, philosophical or ethical questions, for example.

3. Data and methods

3.1. Data

The data for this study consist of a survey that was conducted in 2014–2015. The survey was completed by 905 teacher candidates who studied pedagogy at the Department of Teacher Education at the University of Helsinki. The data were collected during a compulsory course called *Social, Historical and Philosophical Foundations of Education*. Thus, practically all the students who took the course during this period were included in our data. We briefly outlined the idea of our research in a proposal. However, we did not explain the key concepts, TAR and PPT, to the respondents, because we wanted to determine how well they recognised and understood them.

The questionnaire contained a background information section, general questions about the education, and two sections of questions crafted around the institutional goals, TAR and PPT.² In addition to age and gender, the background section of the questionnaire elicited the respondents' teaching experience and academic degree. These areas arose from earlier research that suggested they could explain some of the respondents' views. As Table 1 shows, the sections focusing on TAR (Q4.1–4) and PPT (Q5.1–4) were constructed in a similar way. The first question targeted the familiarity of the institutional goal in question and the second sought to determine whether the education had rendered this goal tangible. Third, we inquired about the respondents' views on whether the goal was well-grounded in teacher education, and in the last subsection we asked whether they appreciated this goal in

² The section focusing on TAR is coded Q4.1 etc. and PPT Q5.1 etc. This paper does not cover the general questions about teacher education at the University of Helsinki.

the working context of teachers. Every question included these four subsections. Cronbach's alpha value 0.706 implies good internal consistency and reliability of the instrument (TAR $\alpha = 0.65$, PPT $\alpha = 0.748$). The scale consisted of five response options, of which 1 meant strong disagreement and 5 meant strong approval of our proposition. Choosing response option 3 meant the respondent was neutral or uncertain.

Each section of the survey offered the opportunity to provide written clarifications and comments. The students had about 15 min to complete the questionnaire and answer the open-ended questions. The qualitative data from the TAR and PPT sections of questionnaire consisted of 581 comments. In total, 426 respondents, i.e., 47 per cent answered at least one of the open-ended questions.

Our focus is on class teachers and subject teachers. In Finland, class teachers teach the first six grades of elementary school and education is their major study subject. Subject teachers study their teaching subject as their major (mathematics, history, etc.) and are oriented to teach in secondary and upper-elementary schools. Class teachers undertake Master's level studies in a faculty of education, whereas subject teacher candidates study Master's level studies in their own department. Both class and subject teachers must undertake pedagogical studies to become certified teachers. Both groups study from five to six years before graduating and accepting teaching positions.

At the University of Helsinki, teachers' pedagogical studies consist of numerous individual courses amounting to a total of 60 ECTS credits. Studies consist of about 20 separate courses, from educational psychology and subject didactics to the social, historical and philosophical aspects of education. We stress that in this study, we examine the overall objectives set for Teacher Education at the University of Helsinki, and not the specific learning goals that students are expected to achieve, or the activities that take place in different courses. Clarifying how this general agenda is implemented in the courses would require a separate study.

Most of the respondents ($n = 749$) were subject teacher candidates. Generally, subject teacher students complete their pedagogical studies in one academic year and may take part in pedagogical studies at any stage of their major studies, except for home economics and textiles teacher students. These students were in their second year of study when they took part in the survey. Class teacher candidates study either educational science ($n = 129$) or educational psychology ($n = 27$) as their major. They were mainly at the beginning of their second year of study when they took part in the survey.³ Because of these variations, our data contain respondents whose experience of teachers' pedagogical studies was heterogeneous. Appendix A shows the background information of our respondents.

3.2. Methods

From our data, we identified five student profiles using cluster analysis. We used K-means cluster analysis to generate un-nested profiles of the student teachers who participated in the study. Due to iteration, cluster centres were formed so that the answers of the respondents in the same cluster were more similar to each other than to those in other clusters (Tan, Steinbach, & Kumar, 2005). The similarities and differences were then explored through ANOVA post hoc procedures, using the Tukey correction method.

To determine what might have generated the different profiles, we formed two categories – discipline and phase of studies –

which we used to combine the background variables. Our hypothesis was that the students' discipline would be significant. The disciplines were organised into seven categories: mathematics and science; social sciences and history; arts; languages; home economics and textiles teacher education; pedagogy; and miscellaneous. These categories do not follow the division of faculties at the University of Helsinki, although the categories of pedagogy and home economics and textiles teacher education consisted of students who were only studying their major in the Faculty of Behavioural Sciences.

Earlier research suggests that integrating academic cultures may be a challenge for subject teacher education in the Finnish context (Virta, Kaartinen, & Eloranta, 2001; Ylijoki, 1998). Subject teacher candidates first study for several years in their own faculty, before spending one academic year undertaking their pedagogical studies. When subject teacher candidates begin their pedagogical studies, they are already well socialised within their own discipline and its academic culture (Becher & Trowler, 2001), which may conflict with the culture of the Department of Teacher Education. Thus, we explored whether the phase of the studies had any significance for the respondents' ratings. These categories – early, middle and final stage – are based on the sum of the students' credit points.

Our analysis focused on quantitative data. However, as we wanted to produce more meaningful interpretations of our results, we turned to open-ended questions. We sorted the qualitative data in accordance with the formulated clusters. The answers to the open-ended questions were fairly equally distributed over the clusters. Inside every cluster, the qualitative data were coded into three categories: favourable, negative and neutral. At this point of the analytical process, we discussed the coding results in detail to ensure that we all shared the same interpretation (see for example, Stes & Van Petegem, 2014). Finally, we created textual descriptions of every cluster and formed a motto to characterise each cluster. We used quotations to provide interpretations of the profiles.

We were also interested in the factors that might explain the teacher candidates' stances towards these two specific goals of teacher education. To do this, we analysed the open-ended questions separately from the profiles, and grouped the answers under different themes.

4. Results

4.1. Teacher candidates' orientation towards the institutional goals of teacher education: five profiles

The results showed significant differences between the clusters in terms of all the measured variables ($p < 0.001$). The analyses of the mean ratings and standard deviations from ANOVA procedures also showed support for a five-cluster solution. Table 1 summarises the cluster means, standard deviations and mean ratings of all the data. (Fig. 1)

The results of the post-hoc procedures indicated the preservice teachers' differing orientations towards the institutional goals of TAR and PPT. As regards the teacher candidates' ratings of the recognisability of the agenda for TAR as an institutional goal, the results showed significant differences between Cluster 5 and the other clusters ($p < 0.001$), and between Clusters 1 and 2 ($p < 0.001$), 1 and 3 ($p = 0.011$), and 2 and 4 ($p = 0.022$). We also found significant differences between the ratings of the competencies provided by teacher education for working as a teacher-researcher. Clusters 1 and 5 differed significantly from the other clusters ($p < 0.001$). However, we found no significant differences between Clusters 2, 3 and 4. The differences between the cluster ratings regarding the justification of the aim were significant ($p < 0.001$; between Clusters 3 and 4 $p = 0.013$) between all clusters except for Clusters 2 and

³ Subject teachers are coded 1–749 and class teachers 1001–1157.

Table 1
Cluster means, standard deviations, general mean scores.

	Cluster 1 (N = 103)	Cluster 2 (N = 179)	Cluster 3 (N = 262)	Cluster 4 (N = 205)	Cluster 5 (N = 156)	All (N = 905)
	M (SD)	M (SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M
Q4_1 Teacher education promotes the idea of teacher as a researcher	3.79 (.080)	4.17 (.036)	4.04 (.041)	3.96 (.040)	3.12 (.070)	3.86
Q4_2 Teacher education provides qualifications to work as a teacher-researcher	3.07 (.085)	3.68 (.047)	3.69 (.048)	3.56 (.051)	2.12 (.041)	3.32
Q4_3 The idea of teacher as a researcher is justified/well-founded basis for teacher education	3.07 (.080)	2.66 (.054)	3.83 (.044)	4.04 (.036)	2.54 (.067)	3.34
Q4_4 Teaching profession is based on the idea of teacher as a researcher	2.80 (.084)	2.29 (.044)	3.42 (.050)	3.74 (.042)	2.29 (.058)	3.00
Q5_1 Producing PPT is promoted in teacher education	1.98 (.055)	3.16 (.051)	3.99 (.037)	3.09 (.041)	3.25 (.059)	3.27
Q5_2 Teacher education helps me to form my PPT	2.12 (.061)	3.35 (.049)	4.11 (.032)	3.06 (.045)	3.15 (.064)	3.33
Q5_3 Constructing PPT during teacher education is important during studies	3.97 (.065)	3.37 (.044)	4.46 (.032)	3.36 (.043)	3.46 (.053)	3.76
Q5_4 PPT is useful to teachers work	4.11 (.066)	3.42 (.047)	4.53 (.031)	3.44 (.043)	3.57 (.057)	3.85

Note: This table displays the cluster means and standard deviations of each cluster and means ratings of all the data.

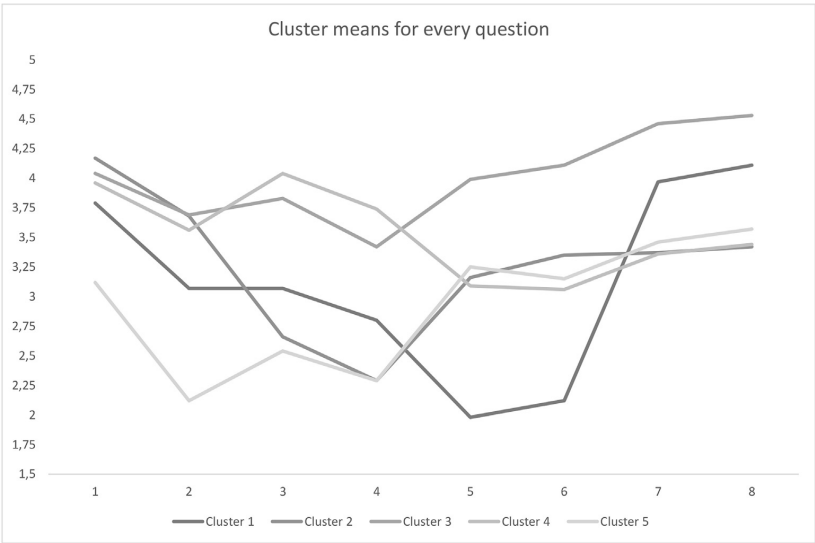


Fig. 1. Visual representation of clusters.
Note: The numbers 1–8 at the bottom of the graph indicate the questions introduced in Table 1 (Q4_1 = 1, Q5_1 = 5). The numerical scale on the left of the graph displays the mean ratings.

5, between which we found no significant difference. The ratings of work life relevance followed a similar tendency ($p < 0.001$, no significant difference between Clusters 2 and 5).

As regards the teacher candidates' ratings of the recognisability of the agenda of PPT as an institutional goal, Clusters 1 and 3 differed significantly from the other clusters ($p < 0.001$). We found no significant differences between Clusters 2, 4 and 5. Their ratings of competencies provided by teacher education for PPT, Clusters 4 and 5, showed similarities, but significant differences were observed between all the other clusters ($p < 0.001$; between Clusters 2 and 5 $p = 0.031$). In the ratings of the importance of PPT as part of teacher education, both Cluster 1 and Cluster 3 differed significantly from the other clusters ($p < 0.001$). The ratings of Clusters 2, 4 and 5 showed no significant differences. A post-hoc test on the ratings of the relevance of PPT for the teaching profession showed significant differences between Cluster 1 and the other clusters, and between Cluster 3 and the other clusters, while tests for ratings in Clusters 2, 4 and 5 implied similarities.

4.1.1. Cluster 1: teacher training does not answer to our needs to construct PPT

Participants in Cluster 1 ($n = 103$) rated the relevance of PPT as a goal of teacher education and its relevance to work life as high. At the same time, they seemed to remain mostly sceptical regarding how teacher education is currently organised. Thus, we described this cluster as: 'Teacher training does not answer to our need to construct PPT before moving to the teaching profession, although it would be of high priority'.

It is noteworthy that the respondents' ratings of the aim of TAR also indicated a sceptical orientation. While they recognised the aim to produce teacher-researchers, their ratings expressed scepticism towards the relevance of this aim for the teaching profession. Thirty-four students wrote comments in the open-ended questions regarding this variable. Most made critical observations of the justification of TAR. For example: 'If the teacher as a researcher means a teacher who studies education or who considers teaching to be a scientific endeavour, the ideal is poorly grounded. Practical

everyday school work is something completely different (Respondent 272, biology)'.

All 18 of the critical comments concerning PPT suggested that the education does not support the construction of PPT. In this cluster, no directly critical comments were made towards PPT itself.

4.1.2. Cluster 2: why study research for the teaching profession?

Participants' ratings in Cluster 2 ($n = 179$), like those in Cluster 3, indicated that they fully recognised the institutional aim of TAR. As in Clusters 3 and 4, their ratings suggest that they consider teacher education to have succeeded rather well in providing the relevant skills. However, like the Cluster 5 participants, they questioned whether research skills were central to teacher education or to later teaching practice.

We found a somewhat similar, though more subtle tendency when interpreting the ratings of PPT. However, participants in Cluster 2 were less sure of the recognisability of the aim to formulate PPT during their education. Like the participants in Clusters 4 and 5, their ratings indicated that they remained relatively unsure of whether PPT can be considered central to teacher education or to their forthcoming profession. As they gave the working life relevance of both aims the lowest rating among our test group, our analysis allows us to formulate the following motto for Cluster 2: 'Why do we have to study to become teacher-researchers, as the teaching profession is not necessarily based on research?'

The responses to the open-ended questions suggest that the participants in Cluster 2 were quite critical of the TAR agenda. The respondents provided 51 answers that can be interpreted as critique. Our interpretation of the open-ended questions is that the respondents did not agree with the link between research-based education and a teacher's daily work: 'If there is no time for research in a teacher's work, concentrating on research this much in teacher education is rather pointless (Respondent 491, mathematics)'.

Most students in this Cluster were unfamiliar with the concept of PPT (48/64 of open-ended answers). One reason for this could be that these students had not yet been introduced to the concept during their studies. Another reason might be that they considered PPT to be something that only develops through teaching experience in schools and thus cannot be developed before starting work as a qualified teacher.

4.1.3. Cluster 3: both goals are reasonable, but PPT is the most important

Our interpretation of the ratings in Cluster 3 ($n = 262$) is that participants recognised both of the institutional goals explored in this research relatively well. In this regard, they shared similarities with Cluster 4. Like Clusters 2 and 4, the ratings in Cluster 3 suggest that the participants thought that teacher education had succeeded in providing the relevant competencies for acting as teacher-researchers. Regarding the relevance of TAR for teacher education and work life, they answered more critically than the Cluster 4 participants, but less critically than the respondents in the other clusters.

Cluster 3 respondents were the most content with the aim to construct PPT. The ratings suggest that even more emphasis could be placed on PPT than currently. They valued it highly in terms of its relevance for teacher education and the profession. We describe Cluster 3 as follows: 'The idea of both TAR and PPT are acceptable, but the studies should focus more on PPT because it is more important in teachers' daily work.'

Once again, the open-ended question section offered a more detailed view. Some respondents did not believe that a teacher's work was based on research: 'In everyday school work, routines

and control of pupil groups seem to be more important than conducting research' (Respondent 167, French philology). Nevertheless, others felt that research-based education could be one solution for professional development: 'In my opinion, teachers have to continuously maintain and update their professional knowledge and skills with the help of educational research' (Respondent 1055, class teacher).

Concerning PPT, both the numeric data and the open-ended questions indicated consistency and a positive stand. Perhaps because the respondents in this cluster felt that PPT was so important, they needed a broader example of how to construct it. Based on the open-ended questions, teacher training, and especially teaching practice, does not support students in the process of constructing PPT: 'The emphasis is on the verb "strive" and I refer to my previous comment about practical tools [respondent required more concrete tools]. Theory does not help in the field if no support for applying theory in class situations is provided' (Respondent 643, Finnish language).

4.1.4. Cluster 4: primary aim: the teacher as a researcher

Participants' ratings in Cluster 4 ($n = 205$) indicated that they were well aware of the aim of TAR. Like those in Clusters 2 and 3, their ratings suggested that they felt that they had been provided with the relevant skills, yet they seemed to hope for more emphasis on TAR in their studies as they considered it important for their upcoming profession. Therefore, we described their point of view as follows: 'The idea of TAR materialises in the studies and I will continue to follow it in my own work as teacher'.

Although the students in this cluster seemed to have a positive stance towards the idea of TAR, some of their comments also suggested a somewhat critical attitude. First, the respondents pointed out that while teachers should be able to develop their own practices, they do not see teachers carrying out academic research. This brings into question the special feature of the Finnish language mentioned above regarding the interpretations of the word 'research' in Finnish. In English, they could express themselves by saying they were ready to accept small inquiries in the classroom, but not full-scale (academic) research. Second, while the respondents recognised and accepted the objective of TAR, they were quite critical of the way in which it was implemented in their studies. One respondent noted, 'They keep talking about inquiry-based learning but they do not show us how it is done in practice' (Respondent 204, mathematics).

Regarding PPT, the participants' ratings in Cluster 4 were similar to those in Clusters 2 and 5. They rated the relevance of PPT as the objective of the studies and its working life relevance more critically than the participants in Clusters 1 and 3. However, this might be because they were unfamiliar with the concept, as is suggested by their responses to the open-ended questions. More than half (47/74) of the students wrote that they were not familiar with the concept. Some critical attitudes were also evident. Here, in the classic challenge of teacher education, the theory and practice dilemma was obvious: 'What does PPT mean? If it means the connection between theory and practice, this would be very important in teacher's work but in teacher education, too often theory comes first and the link to practice is forgotten' (Respondent 1081, class teacher).

4.1.5. Cluster 5: a teacher is a teacher, not a researcher

The ratings of the recognition of TAR's ideal were the lowest in Cluster 5 ($n = 156$). This may suggest that the respondents did not recognise the TAR ideal or thought they had not been given relevant competencies for practising it. Their ratings of its relevance to teacher education and the profession may be interpreted as sceptical. Although the Cluster 5 ratings were somewhat similar to

those in Cluster 2, they differed from them in that the participants did not feel that they had been given the relevant competencies. Thus, based on our analysis, we summarise the responses of these participants as follows: 'A teacher is a teacher, not a researcher'.

The open-ended comments suggested that the students believed that school reality and a teacher's practical work did not support the TAR approach to teaching: 'The inconsistency between educational research and the school reality is substantial' (Respondent 35, home economics). The respondents also felt that their education did not prepare them to work as a teacher-researcher.

The Cluster 5 respondents were not sure whether there was an agenda for PTT. Their ratings may be interpreted as manifesting doubt regarding the competencies they have obtained. They gave a lower rating to the relevance of this aim for teacher education and profession. We interpret that the respondents were somehow unclear about the concept of PPT, as it seemed unfamiliar to many of those belonging to this cluster (44/60). As in Clusters 2 and 4, some participants may also have felt that PPT is something that develops mainly in a teacher's practical work, not during the initial teacher training.

4.2. Explaining the formulated typology

The five clusters generated show variance across the teacher candidates' attitudes towards the institutional goals of TAR and PPT, their fulfilment and their relevance to both teacher education and the teaching profession in contemporary schools. In this section, we discuss the potential explanations for the differences between the clusters.

When analysing whether the respondents' disciplines guided their view, we found no significant differences in the systematic results of the questions focusing on TAR. However, in each of the four questions focusing on PPT, the ratings given by class teacher candidates were significantly higher than those given by the social sciences group (Q5.1. $p < 0.001$, Q5.2. $p = 0.019$, Q5.3. $p = 0.006$, Q5.4. $p = 0.04$). Furthermore, in the first three questions, the ratings provided by the class teacher candidates were significantly higher than those given by the group associated with languages (Q5.1. $p < 0.001$, Q5.2. $p < 0.001$, Q5.3. $p = 0.01$).

Students who had reached the middle ($p = 0.002$) and final ($p = 0.008$) phases of their studies had significantly stronger opinions than the respondents in the early phase regarding whether teacher training aims to promote TAR (Q4.1). Despite this, the respondents who were at the final stage of their studies believed the least that the teaching profession was based on the idea of TAR (Q4.4, between the early and final phases $p = 0.007$). This response may be because in the latter phases of their studies the students had participated in teaching practice. During early experiences in front of pupils, the agenda of TAR might feel distant. Students might have also felt that experiences from teaching practice did not integrate with the theoretical sides of teacher education.

The respondents in their early study phase more strongly felt that their education aimed to promote PPT (Q5.1) than the students who were in the middle phase ($p = 0.038$) or final ($p = 0.002$). This discrepancy between the results may be explained by the structure of pedagogical studies and the lack of clarity in the PPT concept. It may also partly be explained by the distribution of class and subject teachers. In our data, class teacher candidates were more often in the early phase of their studies than the subject teacher candidates.

Although the background variables may explain some of the results, they do not explicitly explain the differences between clusters. The variables of age, gender, degree and teaching experience proved insignificant. With the exception of Clusters 2 and 3,

the distribution of students was normal. Cluster 2 had more social science students and fewer students belonging to the pedagogy group, and the difference was significant. Cluster 3 had more class, home economics and textiles teacher students, but this difference was not significant. The academic background of the students in Clusters 2 and 3 seemed to fit our presupposition that students who always study in the Faculty of Education may be more eager to accept the agenda of teacher training. They are more 'exposed' to the agenda, since they take all their courses at the Faculty of Education, whereas subject teachers mainly study in their own faculties. Cluster 2 (more subject teacher candidates) was more critical of PPT than Cluster 3 (more class, home economics and textiles teacher candidates). Interestingly, in Cluster 1, which was quite critical of PPT, there were fewer respondents from the education group than we expected. In Cluster 2, fewer respondents were in the early phase of their studies, while the Cluster 4 respondents were more often in the early or middle phases of their studies. However, neither of these differences was significant.

One critical observation concerning our interpretation of PPT was the high percentage of students who were not familiar with the concept. Based on the open-ended question responses, twenty per cent of subject teacher candidates and 11 per cent of class teacher candidates were unfamiliar with the concept of PPT. It is uncertain how many did not provide answers to the numerical questions about whether they were familiar with the idea behind the PPT. Therefore, in the first part of our analysis, when we were operating with only numerical data, there was considerable opportunity for bias when interpreting the cluster values as neutrality or approval. The students recognised the TAR agenda better than PPT; therefore, they were able to give more informed answers.

4.3. Teacher candidates' descriptions of their orientation and attitudes towards the institutional goals of teacher education

According to the quantitative ratings, the respondents seemed to be quite satisfied with the education they had received. However, when we looked at the responses to the open-ended questions, the respondents seemed to be much more critical of their education and its goals. Even though the open-ended section answers were fairly evenly distributed across the clusters, the comments were mostly negative or critical regardless of which cluster they come from. Of course, this could be due to the simple fact that those who were not satisfied were more eager to record their complaints and critique when given the opportunity.

The open-ended section comments enabled us to better understand what might underlie the respondents' numerical answers. In these comments, three themes arose frequently: 1) in the school reality, teaching is a practical profession; 2) teacher education is theoretical, but learning to teach is learning by doing and 3) teacher education is not consistent.

First, when commenting on school reality, the respondents described teaching as a practical occupation. Therefore, many felt that one cannot be both a teacher and a researcher. Teaching was perceived as being so time-consuming that teachers simply do not have time to conduct research or follow up the latest research findings. Furthermore, several comments questioned the whole concept of the teacher-researcher: it was far from clear to these student teachers why the TAR concept was emphasised in their studies. The student teachers wanted a more practical approach to teaching.

Second, for many respondents, teacher education was too theoretical. They yearned for more 'learning by doing'. Because teaching was thought to primarily require practical skills and understanding of the school reality, the student teachers recognised the limits of what research-based teacher education could offer.

The comments about PPT contained numerous statements about the divide between theory and practice. While many of the students recognised the importance of constructing their own PPT, they did not expect it to occur during their initial teacher education. In other words, many of the students valued personal teaching experience over theoretical studies. It is worth mentioning that if students do not recognise the substance or meaning of PPT, then it is almost impossible to construct it or reflect any signs of PPT. In this sense, the studies might not be able to deconstruct the division between theory and practice.

The third theme is the internal inconsistency of teacher education. Even though students recognised the goals of research-based teacher education, they thought that the agenda was unrecognisable throughout the study programme. According to the students, some courses and lecturers emphasised the ideas of TAR and the importance of PPT, while others hardly mentioned them.

In summary, our analysis revealed significant differences between respondents: TAR and PPT were appreciated differently. The picture our data produced is ambiguous. It seems that some students saw these ideas as central to teacher education, others saw that they did not belong to either teacher education or teachers' work, and a few saw these ideas as being relevant to education but not to teachers' work. Finally, some accepted only one of teacher education's tenets, and others did not understand the given concepts.

The results support our hypothesis that class teacher and subject teacher candidates have different attitudes and approaches. However, most of the results were based on other factors that cannot be completely reached with quantitative methods. We described the respondents' attitudes more specifically with qualitative data. Nonetheless, the picture could be more accurate.

5. Discussion

5.1. Are unclear key concepts blurring the challenges of teacher education?

Based on our study, it seems that students mainly have a positive attitude towards Finnish teacher education's agenda, but that some also criticise it. In the 1990s, a considerable number of theoretical studies were included in the curricula of Finnish teacher education departments and the number of practically-oriented studies decreased (Puustinen, 2012; Sääntti et al., 2014). Hence, it is tempting to conclude that students yearn for more practical teacher education. However, this would not be a satisfactory conclusion, as our study probed whether student teachers approved of only the current agenda, not the possible alternatives. Yet, our aim to analyse more carefully whether the claimed strong relationship between theory and practice in Finnish teacher education may be more of a rhetorical alteration than a real change in educational practice, was fulfilled.

Our findings are in line with those of earlier studies, which have shown students to value practical orientation more highly than the theoretical elements of their studies (Allen, 2009; Sjølie, 2014) and that teacher candidates do not always see the relevance of theory (Korthagen, 2001; Krokfors et al., 2011; Loughran, 2006). Sjølie (2014) analysed the beliefs and thoughts of Norwegian student teachers. The conclusion was that the concept of theory seems to have a wide range of meaning, the role of theory is understood in many ways, and the theoretical elements of education are considered to be too general (see also, Darling-Hammond, 2010). Sjølie raises the question of whether preservice teachers are satisfied with the content of teacher education or whether the pedagogy of teacher education is the problem.

Based on our analyses, the concept of PPT is somewhat unclear to student teachers. The pedagogical practices in teacher education may explain this to some extent, as may the students' attitudes. It may also be the case that, although PPT is a useful analytical tool and an encompassing concept for educational researchers when studying teachers' or student teachers' pedagogical thinking, for these educational actors themselves, it may just be some empty concept that may not be very useful when planning, interacting or reflecting on tuition in real school life circumstances. All the same, we stress that it would be a misleading simplification to conclude that the agenda itself is acceptable to students; implementing TAR and PPT in the teacher education programme may indeed be problematic.

Finnish teacher education has developed from a practice-oriented and (nationalistically) normative model to the present-day research-based system (Sääntti & Salminen, 2015). Each stage in this process can be connected to one or more paradigms or orientations of teacher education. Because of rather rapid development, pedagogical studies may consist of courses representing different historical layers and paradigms transmitted from earlier decades. Even though the agenda of Finnish teacher education is solid and shared by all Finnish teacher education departments (Rantala et al., 2013), we assume that everyday practices and even courses taught by different teacher educators can interweave many paradigms, and produce tensions as well as open new pathways between different perspectives. Furthermore, for subject teacher candidates, these sometimes contradictory views are connected to clashes between academic cultures. All of this creates a view of teacher education as a meeting place of cultures, paradigms and historical layers and helps to explain why our study produced such a multi-dimensional picture of student teachers' views.

Our conclusion differs from earlier findings concerning teacher education at the University of Helsinki. In previous studies, teacher candidates have appreciated the research-based approach (Byman et al., 2009; Jyrhämä & Maaranen, 2012; Jyrhämä et al., 2008; Kansanen, 2014; Krokfors et al., 2011; Munthe & Rogne, 2015; Westbury et al., 2005). Research-based thinking is presented as the all-encompassing agenda of the current Finnish teacher education model, which also has exact presumptions regarding teachers' work. PPT, on the other hand, is seen as a kind of melting pot, the reduction of everything that has had an effect on the teacher or student teacher. When reading about Finnish teacher education, one immediately sees that these theoretical ingredients actually work together. This relationship is not presented as an ideal or objective, but rather as the prevailing reality in Finnish teacher education. Our findings challenge such a static idea.

These sometimes conflicting roles in teacher education indicate a need to define research-based teacher education. Earlier we have found that policy documents governing teacher education do not clarify central concepts such as theory or research, although they are repeatedly used in argumentation (Sääntti et al., 2018). One can interpret this lack of precision as a rhetorical tactic to make it more difficult to challenge this argumentation. In fact, teacher educators may find these concepts a mantra to be repeated (Krokfors et al., 2011).

For teacher candidates, policy level is not necessarily visible or important. However, as our results indicate, ambiguity regarding key concepts can reflect on how teacher candidates embrace the theoretical parts of their education and further on their actions as future teachers. This also contradicts the idea that teacher education should be clear about its aims and ideas (Krokfors et al., 2011; Zeichner & Conklin, 2005). For many of the participants in our survey, the role of research in teacher education seemed rather unclear, and some even refused to accept it as a meaningful part of teacher education. The consequences of this result should be

examined in further studies. Teacher candidates' different approaches indicate that some teachers do not understand or agree with the role of research in teacher education or teachers' work. Further, this may indicate that teacher candidates have different approaches and attitudes towards new knowledge. Teacher candidates who regard themselves as practically oriented may be less willing to accept new educational knowledge or teaching methods than those who are used to reading, working with or conducting research (though not necessarily professionally).

It is worth noting that the degree requirements of the teacher education programmes at the University of Helsinki do not actually define PPT. This lack of clarity raises several questions. If these personal and practical theories comprehend everything that a preservice teacher (or qualified teacher) has met in pedagogy during their lives, does it actually say anything specific? Are there any criteria or specifications as to when PPT is acceptable or worthwhile? Should a teacher educator accept whatever PPT their student teacher chooses to present? Lastly, do teacher students and teachers actually enact these personal theories? From the perspective of a young teacher, the gap between daily work and the image given by education may be difficult to deal with. Should a young teacher try to find time for inquiry/research even though merely surviving in front of pupils may be hard? In fact, how can PPT provide support in solving daily challenges?

We emphasise the need for a better definition of the concepts that form the foundations of Finnish teacher education. Our earlier paper (Säntti et al., 2018) and the results of this article raise the same question: if the fundamental concepts of education are vague, what does this mean in terms of the teacher education system? We see this as particularly important, because for many the education system in Finland is the system to follow or use as an example. If, as we believe despite critical observations, the Finnish education system is exemplary, it is reasonable to clarify why this is so. Highly rhetorical, persuasive, policy-style speech does not fulfil this purpose. We ask if Finnish teacher education should accept the fact that it also has challenges rather than trumpet its success story quite so uncritically. Universally, our results resemble the persuasive aspects of every teacher education system (Heller, 1999). The theoretical parts of education have to be justified and connected to the practice of teaching so well that teacher candidates are convinced of the benefits of theoretical thinking.

5.2. Limitations and future research

As previously mentioned, it is difficult to provide an exact interpretation of our data, as some participants reported unfamiliarity with the inquired concepts, most notably PPT. In addition, as we used cluster analysis for the Likert scales measurement method, it is not certain how different participants understood the numerical values presented. Cluster analysis assumes an equal distance between the values and results in studies operating with this measurement method having to be interpreted carefully, as they may not indicate clear-cut differences, but rather potential directions for further inquiries. Further, although our sample was extensive, it was produced in the specific context of teacher education and thus it may not be appropriate to generalise the findings to a larger student teacher population, even in Finland, where teacher education is quite consistent from one university to the next.

The heterogeneity of our data creates some issues with validity and reliability. Students evaluated broad study goals based on many different courses, which might have several teachers during the study year. University teachers in general and at the University of Helsinki have great freedom to choose materials, methods and evaluation. Thus, courses will always vary at a practical level. In all

probability, the students had different abilities to judge factors such as instructor knowledge, course management or the quality of courses. In sum, the students clearly understood the meanings of the key concepts of education in various ways. Our results may have been different if the concepts of TAR and PPT had been explained in detail in the survey.

All these factors affect how students rated the questions. They also had the third option of 'I cannot say/I do not know' in the questionnaire. They might have avoided making strong evaluations because they were uncertain of what exactly was being evaluated, or because they understood how different their own experiences of the courses were. Of course, this is a dilemma in all studies that quantitatively measure opinions, as well as generally in the educational sciences.

Despite these limitations, our analysis was able to confirm that the TAR and PPT concepts are not realised in teacher candidates' studies as desired. In this respect, our paper complements our earlier historical and rhetorical studies. At the same time, it is obvious that our survey needs improvements to enable more detailed analysis in future studies. Some of the limitations could be solved using a control group that would receive full definitions of TAR and PPT. On the other hand, one could say these concepts are yet to be operationalised. Students may not understand or accept concepts given from above and which have vague meanings.

One possibility for future study is to clarify the main concepts of our study, especially their mutual relationship, which seems to be a rather complex entanglement (Krokfors et al., 2011; Westbury et al., 2005). A potential suggestion to operationalise these concepts more accurately would be to study during teaching practice, for example, how theoretical thinking is developed in practical situations. Possible national discrepancies should also be considered.

One matter concerning our research data remains to be clarified. Our first aim was to gather quantitative data from as many students as possible. We also wanted to give the students the opportunity to express their ideas on education more freely through open-ended questions. After the first quantitative analysis, it became clear that these data were very different. The students were more approving of their studies in the quantitative data than in the open-ended responses. After examining the open-ended question responses, however, we saw that we needed to study the student teachers' views of current teacher education in detail, as these views reflect the diverse and partly conflicting discursive practices through which teacher subjectivities are produced. Thus, our current study indicated a need for further studies to interview students in depth to better understand their possible discontent and criticism as well as their adaptation and assent. As the analysis of the practical course activities was beyond the scope of this research, we call for ethnographies in order to gain a better understanding of how educational aims are implemented in courses and how the concept of PPT is introduced and scaffolded.

5.3. Conclusion

According to our analysis, the key concepts of Finnish teacher education, Teacher as a Researcher and Personal Practical Theory, are unclear to teacher candidates. The contents, meanings and repercussions of these ideas are either vague or non-existent, which might contribute to disorientation among the students. In the thinking of teacher students, theory is not always connected to practice. Therefore, we emphasise the need to define these concepts to clarify the foundations and aims of Finnish research-based teacher education. We consider this particularly important, as for many, the education system in Finland is a benchmark scheme.

Appendix A. Supplementary data

Supplementary data related to this article can be found at <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>.

References

- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647–654.
- Autio, T. (2015). The present educational imaginary in Finland - only Finnish? *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 3(2), 67–71.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham, England: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki, Finland: University of Helsinki.
- Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., et al. (2009). Educating inquiry-oriented teachers: Students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 79–92.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 35–47.
- Elbaz, F. (1981). The teachers' "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43–71.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook for research on teacher education* (pp. 1–61). New York, NY: Macmillan.
- Heller, R. (1999). Rhetoric and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 727–740.
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., et al. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1–16.
- Jyrhämä, R., & Maaranen, K. (2012). Research-orientation in a teacher's work. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education* (pp. 97–112). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solution. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education* (pp. 279–292). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Kinos, J., Saari, A., Lindén, J., & Värrä, V. M. (2015). Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? *Kasvatus*, 46(2), 176–182.
- Korthagen, F. (2001). Teacher education: A problematic enterprise. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 1–19). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31–50.
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., et al. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1–13.
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTS). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London, England: Routledge.
- Ministry of Education. (2007). *Opettajankoulutus 2020 [teacher education 2020]*. Helsinki, Finland: Helsinki University Press.
- Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46(2015), 17–24.
- Niemi, H. (2011). Educating students teachers to become high quality professionals – a Finnish case. *CEPS Journal*, 1(1), 43–66.
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. In H. Niemi, & R. Jakku-Sihvonen (Eds.), *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators* (pp. 31–50). Helsinki, Finland: Finnish Educational Research Association.
- Niemi, H., & Tirri, K. (1997). *Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina*. Tampere, Finland: University of Tampere.
- Puustinen, M. (2012). Ohjatusta opetuksesta omatoimiseen tutkimukseen – Aineenopettajienkasvatustieteellisten opintojen akatemisoitumiskehitys Helsingin ja Joensuun yliopistoissa 1980–2011. *Kasvatus & Aika*, 6(2), 21–36.
- Puustinen, M., Salminen, J., & Sääntti, J. (2015). Ylistystä ja toiminta-aihtia. Retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden tuottamisesta Opettajankoulutus 2020 -loppuraportissa. *Kasvatus*, 46(1), 6–18.
- Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J., Kemppinen, L., Nikkola, T., Rautiainen, M., & Virta, A. (2013). Luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. In J. Rantala, & M. Rautiainen (Eds.), *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi: luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle* (pp. 61–81). Turku, Finland: The Finnish Educational Research Association.
- Rautapuro, J., Tuomisto, V., & Puhakka, A. (2011). Vastavalmistuneiden opettajien työllistymisen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus*, 42(4), 316–332.
- Sahlberg, P. (2011). Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience. *Scottish Educational Review*, 43(1), 3–23.
- Sääntti, J., Rantala, J., Salminen, J., & Hansen, P. (2014). Bowing to science. Finnish teacher education turns its back on practical schoolwork. *Educational Practice and Theory*, 36(1), 21–41.
- Sääntti, J., & Salminen, J. (2015). Development of teacher education in Finland 1945–2015. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(3), 1–18.
- Sääntti, J., Puustinen, M., & Salminen, J. (2018). Theory and practice in Finnish teacher education: A rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. *Teachers and Teaching*, 24(1), 5–21.
- Simola, H. (2015). Educational science, the state and teachers. Setting up the corporate regulation of teacher education in Finland. In H. Simola (Ed.), *The Finnish education mystery: Historical and social essays on schooling in Finland* (pp. 69–94). London, England: Routledge.
- Sjölö, E. (2014). The role of theory in teacher education: Reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729–750.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkäniemi, H., & Maaranen, M. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219.
- Stes, A., & Van Petegem, P. (2014). Profiling approaches to teaching in higher education: A cluster-analytic study. *Studies in Higher Education*, 39(4), 644–658.
- Tan, P.-N., Steinbach, M., & Kumar, V. (2005). *Introduction to data mining*. Boston, MA: Pearson Addison-Wesley.
- Taylor, A. (2008). Developing understanding about learning to teach in a university–schools partnership in England. *British Educational Research Journal*, 34(1), 63–90.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40(5), 600–609.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., et al. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331–344.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, S., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., et al. (2016). *Pisa - ensitulokset. Huipulla päätöksestä huolimatta*. Helsinki, Finland: Ministry of Education and Culture.
- Virta, A., Kaartinen, V., & Eloranta, V. (2001). *Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi: Aineenopettajan sosiaalisuus peruskoulutuksen aikana*. Turku, Finland: University of Turku.
- Westbury, I., Hansén, S. E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475–485.
- Ylijoki, O.-H. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosiaalisuus*. Tampere, Finland: Vastapaino.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–8.
- Zeichner, K. M., & Conklin, H. G. (2005). Teacher education programs. In M. Cochran-Smith, & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 645–735). London, England: Lawrence Erlbaum Associates.